PROYECTO
DIDÁCTICO
QUIRÓN

LA FILOSOFÍA EN EL AULA

Matthew Lipman,
A. M. Sharp y F. S. Oscanyan

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Materiales didácticos para una educación alternativa

- Una colección que ofrece materiales educativos críticos y activos.
- Con una metodología aplicada al entorno natural y social, que atiende especialmente al desarrollo de la autoformación y al trabajo creador y cooperativo.
- Libros dirigidos a cada uno de los niveles de la enseñanza oficial, pero también útiles para la educación en barrios, universidades populares y escuelas de adultos.
- Textos escritos por grupos y profesionales preocupados por una práctica alternativa y renovadora de la enseñanza.

PRIMEROS TÍTULOS

1. INVENTAR EL PERIÓDICO
   Francisco García Novell
2. CON EL CIELO EN EL BOLSILLO
   Eduardo Averbuj
3. UNA ESCUELA PARA TODOS
   Rosa Galofre y Nieves Lizán
4. LECTURA DE IMÁGENES
   Roberto Aparici y Agustín García-Matilla
5. TALLER DE LENGUA
   Grupo Nadir
6. ENSEÑAR LA CIUDAD
   Grupo Cronos
7. TALLERES INTEGRALES EN EDUCACIÓN INFANTIL
   Beatriz Trueba Marcano
8. LA FÍSICA DE LA BICICLETA
   José Sánchez Real
9. UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA
   Isaac González
10. DIDÁCTICA DEL MUSEO
    Ángela García Blanco
11. EL DESCUBRIMIENTO DE HARRY
    Matthew Lipman
12. INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA
    Matthew Lipman *et al.*

RSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
BIBLIOTECA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
debe ser devuelto en la fecha:
FACULTAD DE PSICOLOGIA
BIBLIOTECA
ha escrita en último lugar.

LA FILOSOFÍA EN EL AULA

R-24696

BIBLIOTECA UCM

5306585993

372
LIP

Mattew Lipman
Ann Margaret Sharp
Frederick S. Oscanyan

NOTA: PORQUE ESTE LIBRO ES UN BIEN PUBLICO, NADIE TIENE DERECHO A SUBRAYARLO O MUTILARLO.

LA FILOSOFÍA EN EL AULA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGIA
BIBLIOTECA

136

EDICIONES DE LA TORRE
MADRID, 1992

Traducción:

La traducción de los capítulos ha sido realizada por:

Eugenio Echevarría (México), cap. 9 y 10.
Magdalena García González (España), cap. 1, 2, 3, 6, 7 y 14.
Félix García Moriyón (España), cap. 4, 8, 11, 13 y 15.
Teresa de la Garza (México), 5 y 12.

La revisión final de la traducción de toda la obra es responsabilidad de Félix García Moryón.

Título original inglés publicado por TEMPLE UNIVERSITY PRESS.
(1980) Lipman, M.; Sharp. A, M.; Oscanyan, F.: *Philosophy in the classroom,* caps. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.
(1988) Lipman, M.: *Philosophy goes to school,* caps, 1, 2, 5, 12, 14, 15.

Proyecto Didáctico Quirón, n.º 31

©

Del texto: © Temple University Press
De esta edición: Ediciones de la Torre
Espronceda, 20. 28003 Madrid
Tel. (91) 442 77 93
Fax (91) 442 59 40
ET Index: 236PDQ31
Primera edición: marzo 1992
ISBN: 84-7960-019-5
Depósito legal: M. 5.436-1992
Impreso en España/Printed in Spain
Gráficas Cofás, S. A.
Polígono Callfersa
Fuenlabrada (Madrid)

Índice

Páginas

INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN EN CASTELLANO 13

I. INTRODUCCIÓN 19

CAPÍTULO 1: RECONSTRUIR LOS FUNDAMENTOS 21

CONTRA LA OPINIÓN CONVENCIONAL 21
IMPLICACIONES PARA LAS ASIGNATURAS 23
LAS TAREAS PENDIENTES 25

II. LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN 27

CAPÍTULO 2: LA PRÁCTICA FILOSÓFICA Y LA REFORMA EDUCATIVA 29

¿CONDENABA PLATÓN LA FILOSOFÍA PARA LOS JÓVENES. 29
LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA COMO MODELO EDUCATIVO. 34
¿QUÉ ES ESTAR COMPLETAMENTE EDUCADO? 37
CONVERTIR LAS AULAS EN COMUNIDADES DE INVESTIGACIÓN 38

Asimilar la cultura 40
Adquirir las herramientas conceptuales 42
La racionalización del currículum 43
La transición al texto 43
La primacía de la discusión 44
Eliminar la fragmentación del currículum 45
Superar la dicotomía conceptos - habilidades 45
Reconocer la importancia de la metacognición 46
Educar a los educadores 48

DISTINGUIR LO FILOSÓFICO DE LO PSEUDOFILOSÓFICO 49

CAPÍTULO 3: LA NECESIDAD DE UNA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA 51
LA DISFUNCIÓN EDUCATIVA 52
EL FRACASO DE LOS ENFOQUES REFORMISTAS 53
SATISFACER EXPECTATIVAS 54
DESCUBRIMIENTO 55
FRUSTRACIÓN 56
EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS 57
NECESIDAD DE AVENTURA 59
SENTIDO CONTRA RACIONALIDAD 60

CAPÍTULO 4: EL PENSAMIENTO Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR 63
EL ANHELO DE SENTIDO DE LOS NIÑOS 63
PENSAR CON HABILIDAD 65
HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y HABILIDADES BÁSICAS ... 68
Leer para encontrar significados 69
El razonamiento como habilidad primordial 71
HABILIDADES DE PENSAMIENTO Y OTRAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS 74
LA RELACIÓN ENTRE EL DIÁLOGO Y EL PENSAMIENTO 77
PENSAR BIEN SOBRE CUESTIONES INTERESANTES 80

CAPÍTULO 5: LA FILOSOFÍA: LA DIMENSIÓN PERDIDA DE LA EDUCACIÓN 89
LA FILOSOFÍA SURGE DEL ASOMBRO 89
ASOMBRO Y SIGNIFICADO 91
Explicación científica 92
Interpretación simbólica 93
Investigación filosófica 96
Preguntas metafísicas 96
Preguntas lógicas 98
Preguntas éticas 99

CAPÍTULO 6: PREPARAR AL PROFESORADO PARA ENSEÑAR A PENSAR 101

III. FINES Y MÉTODOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS 111

CAPÍTULO 7: ALGUNAS PRESUPOSICIONES EDUCATIVAS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS 113
PRESERVAR LA INTEGRIDAD DE LA FILOSOFÍA COMO UNA DISCIPLINA 116
CONVERTIR EL AULA EN UNA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN 118
PREPARAR AL PROFESORADO Y EL CURRÍCULUM 120

CAPÍTULO 8: EL CURRÍCULUM DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS 125
DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM 125
Preescolar-7 años 126
8-9 años 126
10-11 años 127
11 años 127
12-14 años 128
14-16 años 129
17-18 años 129
FINES Y OBJETIVOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS 129
Mejora de la capacidad de razonar 129
Los orígenes del razonamiento 129
Razonar en la infancia 134
Razonamiento e inferencia 141
Desarrollo de la creatividad 143
Crecimiento personal e interpersonal 144
Desarrollo de la comprensión ética 145
Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia 147
Descubrir alternativas 148
Descubrir la imparcialidad 150
Descubrir la coherencia 152
Descubrir la capacidad de ofrecer razones en favor de las creencias 155
Descubrir la globalidad 157

Descubrir situaciones 158
Descubrir las relaciones parte-todo 161

CAPÍTULO 9: METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: CONSIDERACIONES DE VALOR Y ESTÁNDARES DE LA PRÁCTICA 167

HACIENDO QUE LOS NIÑOS PIENSEN POR SÍ MISMOS 167
CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO 170

Comprometerse con el cuestionamiento filosófico 170
Evitar el adoctrinamiento 171
Respetar las opiniones de los niños 175
Despertar la confianza de los niños 176

ENSEÑANZA DEL COMPORTAMIENTO ENCAMINADO A AYUDAR A LOS NIÑOS A INVOLUCRARSE EN EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO 177

Mantener la pertinencia 179
Hacer preguntas 181
Dar respuestas 187
Escuchar 188
Comunicación no verbal entre profesores y alumnos 189
El profesor como modelo del niño 191

CAPÍTULO 10: DIRIGIR UNA DISCUSIÓN FILOSÓFICA 193

LA FILOSOFÍA Y LAS ESTRATEGIAS DEL DIÁLOGO 193
GUIAR UNA DISCUSIÓN EN EL AULA 196
EL ROL DE LAS IDEAS EN EL DIÁLOGO FILOSÓFICO 198

Discusiones científicas 199
Discusiones sobre creencias religiosas 199
Discusiones filosóficas 201
¿Cómo se relaciona la filosofía con la educación en el área de las ciencias? 203

ALENTAR EL DIÁLOGO FILOSÓFICO 205

Discusiones, buenas discusiones, y discusiones filosóficas. 205
Motivar a los estudiantes 208

OBTENER PUNTOS DE VISTA U OPINIONES 208
AYUDAR A LOS ESTUDIANTES A QUE SE EXPRESEN ELLOS MISMOS: CLARIFICACIÓN Y REFORMULACIÓN 209
EXPLICAR LOS PUNTOS DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES 211
INTERPRETACIÓN 211

Inferir las implicaciones lógicas 212
Inferir lo que se está sugiriendo 213

BUSCAR LA COHERENCIA 214
PEDIR DEFINICIONES 215
BUSCAR PRESUPOSICIONES 216
SEÑALAR LAS FALACIAS 217
PEDIR RAZONES 218
PEDIR A LOS ESTUDIANTES QUE DIGAN CÓMO LO SABEN 221
OBTENER Y ANALIZAR ALTERNATIVAS 222
ORQUESTAR UNA DISCUSIÓN 223

Agrupar las ideas 226
Sugerir posibles líneas de convergencia o divergencia 226
Llevar las discusiones a un nivel más elevado de generalidad 228

IV. LA VERDAD, EL BIEN Y LA BELLEZA 229

CAPÍTULO 11: ANIMAR A LOS NIÑOS A QUE SEAN LÓGICOS 231

LA LÓGICA FORMAL COMO AYUDA PARA EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO 231

¿Cómo puede ayudar la logica formal? 232
¿Por qué la silogística? 234
Propiedades de los sistemas formales 236
Consistencia 237
Consecuencia lógica 237
Coherencia 239
Edades y estadios: ¿Por qué enseñar silogística entre los diez y los catorce años? 241

DAR RAZONES: EL ENFOQUE DE LAS BUENAS RAZONES 242
Tipos de inferencias 243
Características de la búsqueda de razones 246
Características de las buenas razones 248
Enseñar la lógica de las buenas razones 250
ACTUAR RACIONALMENTE 253
Modelos de roles: estilos de pensamiento 253
Orientaciones para una conducta razonable 255
CONCLUSIÓN 259
CAPÍTULO 12: ¿SE PUEDE SEPARAR LA EDUCACIÓN MORAL DE LA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA? 261
LA PRESUNCIÓN DE RACIONALIDAD 261
PREPARAR EL AMBIENTE PARA EL CRECIMIENTO MORAL ... 263
SOCIALIZACIÓN Y AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN MORAL ... 265
DICOTOMÍAS PELIGROSAS EN LA EDUCACIÓN MORAL 269
QUÉ HACER PARA AYUDAR AL NIÑO A SABER QUÉ HACER ... 276
LA IMAGINACIÓN Y LA EDUCACIÓN MORAL 278
Imaginar conexiones medios-fines 279
Imaginar conexiones parte-todo 280
El papel de los modelos en la imaginación moral 282
DÓNDE EMPEZAR 283
POR QUÉ LA EDUCACIÓN MORAL NO PUEDE SEPARARSE DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA 285
LA RELACIÓN ENTRE LA LÓGICA Y LA MORALIDAD 292
LA MEJORA DEL JUICIO MORAL 299
CAPÍTULO 13: EDUCACIÓN PARA LOS VALORES CÍVICOS 305
LOS COMPONENTES DE UN ACERCAMIENTO A LA EDUCACIÓN EN VALORES 314
LA AMBIGÜEDAD DE LOS «VALORES» 316
EL FORTALECIMIENTO DEL CARÁCTER 318
LA APLICACIÓN DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO A LOS VALORES 324

LA VALORACIÓN COMO OBJETIVO CENTRAL DE LA INVESTIGACIÓN EN VALORES 329
LA PEDAGOGÍA ADECUADA PARA LA INVESTIGACIÓN EN VALORES 332
RESUMEN Y CONCLUSIONES 335
CAPÍTULO 14: FILOSOFÍA Y CREATIVIDAD 339
ALGUNAS PRECISIONES CONCEPTUALES 340
LA CREATIVIDAD FILOSÓFICA 347
UN EXPERIMENTO INNOVADOR: DISEÑO Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO 350
¿PODEMOS ESPERAR QUE LOS NIÑOS CREEN OBRAS FILOSÓFICAS QUE MUESTREN CREATIVIDAD? 353
V. EPÍLOGO 359
CAPÍTULO 15: LA FILOSOFÍA DE LA INFANCIA 361
¿TIENEN LOS NIÑOS DERECHO A RAZONAR? 363
¿PUEDEN LOS NIÑOS IMPLICARSE EN UNA INVESTIGACIÓN ÉTICA? 365
¿ES POSIBLE QUE LOS ROLES DE LA INFANCIA SEAN ÚTILES PARA LA FILOSOFÍA SOCIAL? 367
NIÑOS Y PERSONAS 369
BIBLIOGRAFÍA 373

Introducción a la edición en castellano

Poco nuevo podemos decir del programa que no esté dicho ya en el libro que presentamos. Las ideas fundamentales que subyacen, los supuestos pedagógicos, filosóficos y psicológicos, están básicamente expuestos en los capítulos que vienen a continuación. Este libro es, por otra parte, una selección de capítulos de dos obras publicadas en Estados Unidos, *Philosophy goes to school* y *Philosophy in the classroom*. Con la autorización de los autores, creemos haber hecho una adecuada selección, suprimiendo aquellos capítulos que ya aparecían en los manuales del profesor del método editados en castellano y otros que no nos parecían relevantes para nuestros respectivos contextos culturales.

Puede llamar la atención el hecho de que sea un libro escrito originalmente en Estados Unidos y traducido por profesores de México y España. Tres países bastante diferentes en muchos aspectos, lo que puede plantear dudas sobre la posibilidad de que un libro dedicado al papel de la filosofía en la enseñanza elemental y secundaria (incluso más allá de la escuela secundaria) pueda ser válido en contextos culturales tan distintos. No obstante, parece ser que partimos de problemas comunes, al menos se puede decir que hay algo que falta en los sistemas educativos de nuestros tres países (como también falta en los sistemas educativos de otros más de veinte países en los que se aplica Filosofía para Niños). Eso que estamos echando todos de menos es la presencia de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa, en diálogo consigo mismos, con sus compañeros y con los adultos. Y no los tendremos nunca si no les animamos a hacerlo, si no introducimos en los programas y en la vida entera de la escuela los instrumentos que les permitan desarrollar las habilidades requeridas para hacerlo. Dicho de otra manera, todos nosotros consideramos que es necesario conseguir una más estrecha colaboración entre la filosofía, la educación y la democra-

cia, pensando que la relación entre ellas no es ni mucho menos accidental, pues es la filosofía (y esa es una apuesta fuerte del método) la que va a hacer posible que se alcancen esos objetivos educativos.

Hay otra forma de desvelar esta relación que estamos echando de menos y que estamos intentando potenciar. El programa Filosofía para Niños aparece en Estados Unidos a finales de los años sesenta y parte de la constatación, entre otras, de que no es posible conseguir sociedades verdaderamente libres y solidarias (y en ese sentido hablamos de sociedades democráticas), si no conseguimos personas capaces de pensar por sí mismas en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión. En los mismos años en que LIPMAN y sus colaboradores trabajaban en Filosofía para Niños, PAULO FREIRE presentaba propuestas similares, en este caso desde una situación radicalmente diferente, la de Brasil, pero viendo también que una educación concientizadora debía ser uno de los pilares de una sociedad verdaderamente justa, en la que la libertad, la igualdad y la solidaridad fueran algo más que palabras. Tenemos, por tanto, una coincidencia en los años y en los planteamientos, coincidencia reconocida por los mismos autores, pero distintos fueron los materiales creados, como no podía ser de otra manera.

Nuestras sociedades, por razones en parte diferentes, siguen estando escasas de democracia real y de personas críticas y solidarias. La necesidad, por tanto, existe. Los materiales elaborados por el profesor LIPMAN y sus colaboradores son francamente buenos. El primer paso parece, por tanto, lógico: traducir, con ligeras adaptaciones, para empezar a trabajar. Pero esto es sólo un primer paso que será seguido por otros, precisamente para ser coherentes con lo que el propio método de Filosofía para Niños está buscando. Nos hacía falta dotarnos de una infraestructura para poder trabajar con esas ideas, y para ello fuimos creando los Centros de Filosofía para Niños, primero en México D. F. y Chile, pero después en España, con diversas sedes, y en Guadalajara (México), Costa Rica y otros centros que están a punto de crearse en otros países de Latinoamérica. Desde esos Centros hemos seguido dando pasos, prestando una atención preferente a la formación de profesores en nuestros respectivos países, y este libro será una ayuda importante en ese campo de trabajo. También estamos publicando una revista, *Aprender a Pensar,* que difunde y analiza los planteamientos aquí defendidos y que

supone un serio esfuerzo de trabajo cooperativo de todos los centros de Latinoamérica, España y Portugal. Más adelante saldrán nuevos proyectos, tanto en la producción de nuevos materiales para los alumnos y profesores creados por nosotros en nuestros respectivos países, como en la profundización teórica y práctica de lo que estamos haciendo.

No olvidemos que hay algo que resulta muy llamativo en este método. Consigue un adecuado equilibrio entre un método bien estructurado (y ahí hay más de 3.500 páginas para demostrarlo) y un método abierto, que invita no sólo a los alumnos sino también a todo el profesorado a que sean creativos y piensen por sí mismos. Si queremos convertir el aula en una comunidad de investigación preocupada por buscar el sentido de la propia existencia y del mundo que nos rodea, preocupada por la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza, también pretendemos que las profesoras y profesores que se embarquen en este proyecto lleguen a pensar por sí mismos y a convertirse en una comunidad de investigación que se preocupe seriamente por su propia práctica educativa y por el papel que desde ella se pueda desempeñar en la transformación de nuestras sociedades. Este libro pretende, sin duda, ser un elemento de trabajo y un estímulo para quienes están interesados por esos objetivos finales.

Nota sobre la traducción

Todos sabemos ya que la traducción es una empresa más difícil de lo que en un principio parece. Cuando leas el libro, podrás observar que éste ha sido traducido por cuatro personas diferentes, dos de México y dos de España. El hecho de que haya cuatro traductores hace algo más difícil el arte de la traducción porque cada uno, con su respectivo estilo en su propia lengua, introduce matizaciones diferentes. La versión final ha sido revisada por FÉLIX GARCÍA MORIYÓN, intentando unificar lo más posible la terminología empleada, pero respetando, eso sí, los diversos estilos.

Como ha ocurrido con las novelas y los manuales del programa de Filosofía para Niños, hemos preferido aceptar los inconvenientes de este trabajo entre diferentes personas de diferentes países porque hemos primado algo que es central para el propio método: el sentido de que pretendemos crear una comunidad de investigación no sólo entre los alumnos, sino también entre los profesores. Cremos que este planteamiento tiene sentido y que terminará enriqueciéndonos a todos, incluso si nos obliga a superar cierta dificultad o extrañeza que produce el hecho de leer algunos giros o expresiones que son poco frecuentes en nuestro propio país, pero sí lo son en otro.

Debemos hacer algunas aclaraciones sobre la traducción, especialmente por lo que se refiere a algunas palabras que no es fácil traducir del inglés al castellano. Hemos decidido traducir *community of inquiry* por «comunidad de investigación», dejando al margen otras traducciones que ya venimos utilizando, como comunidad de indagación, de búsqueda o de cuestionamiento. También hemos traducido *thinking skills* por «habilidades de pensamiento», siendo esta una traducción frecuente en la literatura psicológica, aunque no la única posible. Otra palabra que resulta conflictiva, y que es igualmente decisiva en el programa es *mean-*

ing. Siguiendo la traducción más habitual en los libros de filosofía del lenguaje, la hemos traducido por «significado», con sus derivados como «significativo»; sin embargo, el lenguaje castellano hace que en algunos contextos la traducción más correcta sea «sentido» y así lo hemos hecho en muchas ocasiones, dando por supuesto que no ofrecerá especial dificultad para el lector comprender el sentido (o el significado) de lo traducido. Igualmente difícil resulta la palabra *wonder,* de gran riqueza filosófica; en general, la hemos traducido por «asombrarse», aunque a veces hemos preferido utilizar dos palabras juntas, «asombrarse» y «preguntarse», pues ambas recogen quizás mejor el significado de la palabra inglesa. También planteaba problemas *consistency,* que hemos taducido normalmente por «coherencia», aunque es posible que en libros de lógica aparezca traducida con frecuencia por «consistencia» y en alguna ocasión nosotros hemos empleado esta última traducción. Otra expresión conflictiva es la de *due process,* que hemos traducido por «respeto al proceso formal», aunque nos consta que en los ambientes jurídicos se utiliza «proceso debido» expresión que, en nuestra opinión, no recoge las implicaciones éticas de la expresión inglesa y sólo se utiliza en dichos ámbitos jurídicos.

Podríamos enumerar algunas palabras más que han planteado dificultades y que han exigido un mayor cuidado con el castellano que con la traducción literal del inglés, pero pensamos que sólo éstas merecían una explicación específica. Renunciamos, por otra parte, a entrar en una justificación detallada de estas traducciones, suponiendo que están claras, aunque puedan ser discutidas, las razones que nos han movido a hacerlo.

Una última aclaración. El inglés tiene la suerte de que utiliza *child* y *children* o *teacher* para ambos sexos, cosa que no ocurre en castellano, donde, como todo el mundo sabe, el másculino se utiliza con sentido genérico para referirse tanto a hombres como a mujeres. No nos parece oportuno ni necesario modificar esa norma lingüística, pero si hemos procurado, siempre que ha sido posible, utilizar otras palabras, como «infancia» o «profesorado». También hemos recurrido, cuando se hablaba de una persona individual, utilizar en unas ocasiones el femenino y en otras el masculino. La opción del programa Filosofía para Niños a favor de que tengan voz los que habitualmente no la tienen es tan clara, que no nos parece necesario insistir más en este tema.

I

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

Reconstruir los fundamentos

Contra la opinión convencional.—Implicaciones para las asignaturas.—Las tareas pendientes.

Contra la opinión convencional

En el *Gorgias*, un burlón Calicles insinúa que la filosofía es sólo para los niños: es mejor que los adultos se ocupen de los serios asuntos de la vida. Los comentarios posteriores a Platón estuvieron de acuerdo en que Calicles se equivocaba: la filosofía es sólo para adultos y, posiblemente, cuantos más viejos mejor. (Una rara conclusión, especialmente cuando se tiene en cuenta la fruición con que Sócrates conversaba tanto con jóvenes como con viejos.)

Debe, por tanto, ser un duro golpe para algunos que miles de niños, tal vez incluso decenas de miles, desde el jardín de infancia hasta la enseñanza secundaria, estén actualmente siguiendo cursos de filosofía, supuestamente la más abstrusa, confusa e impenetrable de las asignaturas. ¿Qué ha sucedido? ¿Está siendo vulgarizada la asignatura hasta lo indecible? ¿Es que ahora hay que memorizar el *Enchiridión* de Epicteto en la más tierna infancia y ser capaz de repetir como un loro a David Hume y a John Stuart Mill cuando se acaba sexto? ¿Es que han perdido la cabeza los hasta ahora serios y responsables inspectores y directores?

Todo lo contrario. Durante mucho tiempo se ha sospechado que la filosofía, a pesar de su apariencia inabordable y su aspereza, contenía dentro de sí tesoros pedagógicos de gran importancia, y que algún día tales tesoros podrían llevar a la práctica el «método socrático», haciendo

su propia y rica contribución a la educación. Si la filosofía está encontrando ahora un lugar respetado en las escuelas primarias y secundarias, es porque algunos sagaces educadores han descubierto que los niños disfrutan con ella, y que eso contribuye significativamente a la mejora de su educación, incluso en el área de las «habilidades básicas», como la lectura y las matemáticas.

Quizás en ninguna parte es mejor recibida la filosofía que en la educación infantil, que hasta ahora ha sido un campo de oportunidades perdidas. A pesar de ello, las habilidades de razonamiento que la filosofía proporciona se encuentran bastante a gusto en la escuela y en el instituto. Todas las asignaturas parecen más fáciles de aprender cuando su enseñanza está llena del espíritu abierto y crítico y el rigor característico de la filosofía, y, además, en todos los cursos se está enseñando filosofía como una disciplina autónoma, de forma que los alumnos y los profesores nunca dejan de verla como un modelo creativo, aunque disciplinado, de investigación intelectual.

Por supuesto, todo esto desafía la opinión convencional. «La taxonomía de los objetivos educativos», muy en boga, ha establecido una especie de pirámide de funciones cognitivas, cuya ignominiosa base estaría formada por el recuerdo de hechos confusos y cuya excelsa cúspide estaría formada por las habilidades analíticas y evaluativas. Según esto, era muy fácil que los profesores, pedagogos y los que desarrollan los planes de estudios, llegaran a la conclusión de que la educación debía partir necesariamente del nivel más bajo hasta llegar a las funciones más altas. Esta inferencia ha sido especialmente perjudicial, y, es evidente que el progreso educativo dependerá, de aquí en adelante, de nuestra habilidad para invertir tan dañina pirámide, así como para introducir habilidades analíticas en cada nivel del currículum.

Esto no significa de ningún modo que la educación reflexiva en la que la filosofía se ha comprometido, codo con codo como un igual junto a otras disciplinas, surja de la nada y no pueda mencionar ningún antecedente o ninguna tradición. Sólo hay que releer a MONTAIGNE y a LOCKE, a RICHARD y MARÍA EDGEWORTH, a COLERIDGE y a I. A. RICHARDS, o a DEWEY y BRUNER, para comprender que, aunque en bruto, una poderosa corriente de opinión estaba luchando por nacer.

Hay que reconocer que la contribución de DEWEY empequeñece a la

de todos los demás, lo mismo que su prestigio en filosofía de la educación. Sin duda fue DEWEY quien, en los tiempos modernos, previó que la educación tendría que ser redefinida como el fomento de la capacidad de pensar, en vez de ser una transmisión de conocimientos; que no podría haber ninguna diferencia entre el método que el profesorado sigue de hecho en su enseñanza, y el método por el que se espera que enseñe; que la lógica de una disciplina no debe confundirse con la secuencia de descubrimientos que constituirían su conocimiento; que se estimula mejor la reflexión del alumno mediante su experiencia vital, que con un texto disecado y organizado formalmente; que el razonamiento se agudiza y perfecciona con la discusión ordenada, mejor que con ninguna otra cosa y que las habilidades de razonamiento son esenciales para leer y escribir bien; y que la alternativa al adoctrinamiento de los alumnos en los valores es ayudarles a reflexionar eficazmente sobre los valores que continuamente se les están presentando. Rechazando tanto el romanticismo como a sus oponentes, DEWEY comprendió que el niño no «es un angelito» ni es «un bárbaro en ciernes», sino un ser con tantas promesas de creatividad, que nos exige que comprendamos la totalidad de la civilización, para poder entender el significado y el milagro del desarrollo de la conducta infantil.

Desde DEWEY hay sólo un corto paso a la afirmación de JEROME BRUNER de que la herencia cultural de la humanidad puede enseñarse con total integridad en cada curso, o a la insistencia de MICHAEL OAKESHOTT en que todas las disciplinas, tanto las científicas como las humanísticas, son lenguajes que hay que aprender, lenguajes cuya interacción y mutua animación constituye «la conversación de la humanidad»; a las aportaciones de WITTGENSTEIN y RYLE sobre el pensamiento, y a BUBER y su concepto del diálogo. Otro corto paso y vemos los libros de texto sustituidos por novelas filosóficas y manuales de apoyo para el profesorado (¡cómo habría disfrutado con ello WITTGENSTEIN!), llenos casi totalmente de cuestiones filosóficas.

Implicaciones para las asignaturas

Las acosadas humanidades podrían fijarse mejor en lo que está sucediendo con la filosofía: habría mucho que aprender de la forma en que

una asignatura que antes estaba circunscrita a los claustros de la universidad, ha empezado a instalarse en la educación elemental, a la que otras humanidades han tenido todavía sólo un acceso limitado. Esto no niega que la filosofía pueda ser única en algunos aspectos, y que tenga posibilidades pedagógicas que otras disciplinas no puedan igualar. Incluso si esto fuera así, habría mucho que aprender, ya que la autotransformación que la filosofía ha hecho para lograr que se la considere conveniente en el nivel de la escuela elemental, está ahora comenzando a regresar a la universidad y a modificar la forma en que la filosofía se enseña, incluso en esa cerrada atmósfera. Después de todo, si la posición de las humanidades no es muy segura ni siquiera en el nivel universitario, puede deberse no tanto a la incultura de la sociedad en la que vivimos, como al fracaso de estas disciplinas para buscar su propio valor respecto al curriculum y la pedagogía, cosa que la filosofía, aunque a veces de mala gana, ha considerado conveniente hacer.

De este modo, para hacerse asequible a los niños, la filosofía ha tenido que sacrificar la terminología hermética por la que, desde ARISTÓTELES, ha contribuido a hacerse incomprensible para los profanos y aun escasamente inteligible para el universitario que está cursando la carrera. El caso de la lógica es especialmente instructivo. La lógica, por supuesto, es un acompañante indispensable del cultivo del razonamiento, ya que lo único que tenemos para distinguir los razonamientos correctos de los falsos son los criterios lógicos. Pero la Lógica resulta ser una confusa familia de lógicas que ha crecido de forma desordenada con los siglos, y pocos autores de libros de texto en este campo están de acuerdo a la hora de precisar lo que lógicamente es anterior o lo que pedagógicamente es anterior. En consecuencia, la conversión de la filosofía tradicional en filosofía para niños ha exigido secuenciar los materiales de lógica, de forma que los alumnos pudieran entender intuitivamente cada nuevo paso y cómo se derivaba del anterior.

Como ya se ha indicado, el texto tradicional ha dado paso a la novela filosófica, una obra de ficción que consta, en la medida de lo posible, de diálogos, de forma que queda eliminada la molesta voz del narrador adulto. Cada página está salpicada de abundantes ideas filosóficas, de manera que es raro que un chico lea una página sin tropezar con algún problema, alguna polémica o alguna perplejidad. Como los niños que

aparecen en la novela llegan a implicarse en una cooperación intelectual, y de esta manera forman una comunidad de investigación, la historia se convierte en modelo de comportamiento para los niños en el aula. Realmente, cada novela trata de ser ejemplar mostrando a los niños de ficción en el momento de descubrir la naturaleza de la disciplina en la que, y sobre la que, se espera que piensen los niños en el aula.

De igual modo, el tradicional «manual del profesor», un compendio de aburridas instrucciones y ejercicios con respuestas, ha dado paso a índices, estrategias de preguntas y planes de discusión, dirigidos a líneas y páginas específicas del texto, y diseñados para suscitar el diálogo por medio del cual hay que manejar y comprender los conceptos mencionados en el texto. Si en el curso del diálogo en el aula aparecen alternativas insospechadas, el objetivo no es confundir a los alumnos, refugiándose en el relativismo, sino animarles a que empleen los recursos y los métodos de investigación para que puedan evaluar los hechos, detectar incoherencias y contradicciones. deducir conclusiones válidas, construir hipótesis y utilizar criterios hasta que comprendan las posibilidades de la objetividad cuando se trata tanto de hechos como de valores.

Las tareas pendientes

No se puede enseñar lógica a los niños si no se les enseña al mismo tiempo a pensar lógicamente. Del mismo modo, el objetivo de la enseñanza de la historia es lograr que el chico piense históricamente y, en el caso de las matemáticas, que piense de forma matemática. Porque aprender cualquier lenguaje (incluidas las lenguas extranjeras) es aprender a pensar en esa lengua. Si la educación tiene como meta lograr niños razonables, deben ser chicos que puedan al mismo tiempo pensar y reflexionar sobre las asignaturas de su instrucción.

Dirigir la educación elemental y secundaria hacia este objetivo es una tarea monumental que las escuelas no están en disposición de llevar a cabo por sí mismas. (La idea de que el profesorado, sin más esfuerzo que un fin de semana de «tormenta de ideas» puede hoy por hoy, adquirir recursos para que la educación pública eleve su nivel de calidad, es tan irreal como la idea de que una persona pueda «levantarse por sí

mismo del suelo tirando del cuello de su camisa». Las escuelas no tiene más remedio que dirigirse a las escuelas universitarias y a la universidad, es decir, a profesionales más avanzados de las disciplinas. Probablemente, el paso inicial debería traer consigo una revisión de los curricula. Habría que sustituir los áridos textos didácticos por materiales (no necesariamente novelas) que demostraran e hicieran comprender qué significa pensar en una disciplina. Y la asignatura debería presentarse a los alumnos como algo que se acoge con alegría, como algo que uno mismo debe descubrir y apropiarse, no como algo ajeno e intimidatorio. Habría que sacar a la luz y cultivar en cada materia las habilidades de razonamiento específicas de dicha materia. Y el aula debería dedicarse a razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de corregirse a sí misma, en la que los maestros sean expertos tanto en fomentar la reflexión como en implicarse en ella.

Las páginas que siguen examinan el panorama que se abre ante nosotros: lo que puede avanzar la educación con la inclusión de la filosofía en el curriculum. Algunas páginas están dedicadas a defender esa unión, y en tal caso es indispensable justificarla. Y, sin embargo, a la larga, no serán las justificaciones teóricas las que hagan de la filosofía un componente esencial del currículum de la escuela elemental, sino el hecho de que a los niños les guste, y los maestros y los responsables educativos la respeten. La filosofía ocupará su justo lugar en el corazón del currículum sólo cuando haya demostrado a los educadores que ése es su sitio. Esto es algo que este libro no puede hacer por sí solo, porque es aquí donde la teoría debe ponerse al servicio de la práctica.

II

LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN

Capítulo 2

La práctica filosófica y la reforma educativa

¿Condenaba Platón la filosofía para los jóvenes?—La investigación filosófica como modelo educativo.—¿Qué es estar completamente educado?—Convertir las aulas en comunidades de investigación.—Dintinguir lo filosófico de lo pseudofilosófico. · ·

¿Condenaba Platón la filosofía para los jóvenes?

Todos sabemos que la filosofía surgió en Grecia hace un centenar de generaciones, y en esta hazaña reconocemos a figuras como Tales, Anaximandro, Anaxágoras y Anaxímenes. Aparentemente la filosofía estuvo primero encarnada en aforismos, poesía, diálogo y drama. Pero esta variedad de vehículos filosóficos duró poco, y la filosofía se convirtió en lo que a la larga ha continuado siendo, una disciplina académica, cuyo acceso estaba limitado a los estudiantes universitarios. En su mayor parte, estos estudiantes de los niveles más altos de educación han *aprendido filosofía* más que a *filosofar*. Estudian la historia de los sistemas filosóficos (quizás desde los presocráticos a Hegel, o desde Aristóteles a Sto. Tomás, o de Russel a Quine) preparando exámenes finales o extensas argumentaciones filosóficas sobre oscuros pero respetados temas para obtener su grado académico.

Sin embargo, la filosofía ha sobrevivido. En una era en la que la mayoría de las humanidades han sido puestas contra la pared, la filosofía ha logrado mantenerse a flote de alguna forma (aunque sólo escasamente), convirtiéndose en una industria de conocimiento: ¡*pace* Sócrates! Pero el precio de la supervivencia ha sido alto: ha tenido que renunciar prácticamente a toda pretensión de ejercer un papel socialmente significativo. Incluso los más famosos profesores de filosofía de hoy admitirían que tan sólo son minúsculos

actores o miembros de la multitud en el amplio escenario de los asuntos mundiales.

De forma bastante extraña, a pesar de su continua impotencia social, la filosofía se ha mantenido como una disciplina de increíble riqueza y diversidad. Sólo en los últimos siglos se ha divulgado una nueva opinión, sugiriendo que la filosofía tiene aplicaciones prácticas insospechadas por los académicos, y por todas partes hay gente que se admira (lo mismo que DESCARTES se sorprendía de que las matemáticas ofrecieran recursos poderosos y no se usaran) del extenso panorama de sus aplicaciones.

No obstante, *aplicar* la filosofía no es lo mismo que *hacerla*. El modelo para hacer filosofía es la gran figura solitaria de SÓCRATES, para quien la filosofía no era una adquisición, ni una profesión, sino una forma de vida. Lo que SÓCRATES nos enseña no es a saber filosofía, ni aplicarla, sino a *practicarla*. Nos desafía a reconocer que la filosofía es, en cuanto un hacer, en cuanto una forma de vida, algo que cualquiera de nosotros puede imitar.

¿*Cualquiera* de nosotros? ¿O sólo los varones? ¿O sólo los adultos? Para algunos filósofos, la racionalidad se encuentra sólo en los adultos. Los niños (como las mujeres) pueden ser encantadores, preciosos, divertidos, pero rara vez se les considera capaces de razonar con lógica o de ser reflexivos. DESCARTES, por ejemplo, y el joven PIAGET, parecen considerar el pensamiento infantil como un período de error epistemológico del que, afortunadamente, uno se desprende cuando madura. La dicotomía adulto/niño tiene un claro paralelo en la existente entre la gestión empresarial («racional») y los obreros ideales («voluntariosos»). No obstante, es probable que a SÓCRATES le hubiera parecido absurda la dicotomía entre adultos y niños por lo que respecta a su capacidad para seguir el estilo de vida filosófico.

Generalmente, cuando una asignatura aparece sólo en el nivel superior de la enseñanza, es porque se la considera inadecuada para los niños o accesoria en su educación. Sin embargo, no ha sido este el caso de la filosofía, y JACQUES DERRIDA ha señalado perspicazmente que hasta la Reforma, la filosofía formaba parte de la educación de los príncipes y princesas [1]. Pero la Reforma puso fin a todo esto: parecía entonces totalmente superflua para la preparación de futuros hombres de negocios y científicos. Con el ascenso de

[1] DERRIDA, J: *Qui a peur de la philosophie?*

la ideología de los negocios, la filosofía fue expulsada de la escena por lo que se refería a la educación infantil. Ni siquiera DEWEY, seguramente el más perspicaz de los filósofos de la educación, llego a defender la filosofía como asignatura en la escuela elemental, pero eso se debió a que ya estaba empeñado en reconstruir la educación en la línea de la investigación científica. A otros, la filosofía les parecía demasiado difícil para los niños, demasiado frívola o árida; otros pensaban, incluso, que era demasiado peligrosa. ¿Qué había en la filosofía para dar pie a estos temores?

Volvámonos a PLATÓN y reexaminemos su actitud frente a la enseñanza de la filosofía a los jóvenes. En los primeros diálogos SÓCRATES habla lo mismo con jóvenes que con viejos, aunque no está claro lo jóvenes que son. (ROBERT BRUMBAUGH, por ejemplo, sugiere que los dos chicos que aparecen en el *Lisis*, tienen once años). No hay ninguna indicación de que SÓCRATES tenga dudas sobre estas conversaciones, (aunque en otras ocasiones es capaz de expresar la inquietud que siente ante lo que está haciendo: sólo tenemos que mencionar su extraña conducta en el *Fedro*). Pero hay una giro aparentemente dramática: en el libro VII de la *República,* después de recomendarnos genialmente que dirijamos a los niños a sus estudios a través del juego y no de la fuerza, y después de haber ensalzado —quizás demasiado— la dialéctica («quien puede ver las cosas en sus conexiones, es dialéctico, quien no, no lo es»), insiste en que los niños no tengan contacto con la dialéctica, ya que «Los que la practican se entregan al desorden» (537). Los jóvenes, dice,

> ...¿cuando han recibido las primeras lecciones de dialéctica, se sirven de ella como un pasatiempo, y disfrutan provocando controversias sin cesar. A ejemplo de los que les han confundido en la disputa, ellos a su vez confunden a los demás y, semejantes a los perros jóvenes, se complacen en ladrar y despedezar con razonamientos a cuantos se les aproximan. Y así, después de muchas disputas en que han salido unas veces vencidos y otras vencedores, acaban, de ordinario, por no creer en nada de lo que creían antes. De esta manera dan ocasión a los demás a que los desacrediten, no sólo a ellos, sino también a la filosofía [539] [2].

Desde luego este último comentario no es para tomárselo a la ligera. La situación de la filosofía en aquellos turbulentos tiempos era bastante preca-

[2] PLATÓN: *República*, l. VIII. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1969, t. III, p. 45.

ria, sin necesidad de correr riesgos adicionales al fomentar la navaja lógica y la especulación entre los granujas atenienses. No podemos tampoco olvidar que incluso ARISTÓTELES tuvo que huir precipitadamente de Atenas para privar a los atenienses de la oportunidad de hacerle a él lo que le habían hecho a SÓCRATES y, por tanto, «de pecar dos veces contra la filosofía».

Esta es, por tanto, una de las razones para separar a los jóvenes y a la filosofía: hacerlo es proteger a la filosofía porque, si los niños se dedican a ella, será indigna a los ojos de los adultos. La otra razón es la de proteger a los adolescentes: la dialéctica puede subvertirlos, corromperlos, contaminarles de malicia. Hay que admitir que estas razones se han aceptado como concluyentes desde que PLATÓN las escribió, y que se ha invocado su autoridad para detener las iniciativas educativas que podrían haber permitido que los niños accedieran más pronto a la filosofía. ¿Qué tenemos que decir a esto? ¿Estaba PLATÓN equivocado al oponerse tan enérgicamente a la preparación dialéctica de los jóvenes en el libro VII? Puede ser útil aquí tener en cuenta el cuadro de la Atenas intelectual pintado por GILBERT RYLE. RYLE nos ofrece una descripción sumamente especulativa de la forma en que se enseñaban a los estudiantes los procedimientos y técnicas erísticas. La disputa intelectual era importantísima: se designaba a los participantes para defender o atacar ciertas tesis sin tener en cuenta sus creencias personales, y a través de estos procedimientos de «tribunal de discusión», afirma RYLE, se fomentaba y conseguía la capacidad de ser convincentes en la argumentación. Estas condiciones de discusión «eran el principio del razonamiento filosófico». No hay nada en la explicación de RYLE que indique que encuentra alguna objeción a estas técnicas de instrucción sofística.

Por otra parte, en realidad RYLE parece pensar que SÓCRATES tampoco solía distinguir entre argumentación filosófica y filosofía. Arguye así que, en la *Apología,* SÓCRATES da «sólo una respuesta superficial a la acusación de impiedad, pero presenta una prolongada defensa de la práctica del diálogo examinatorio». RYLE identifica ese ejercicio con el «método socrático» y nos dice que lo que más le preocupaba a SÓCRATES era la justificación del derecho a practicarlo [3].

[3] RYLE, GILBERT: «Plato» in *The Encyclopedia of Philosophy*, ed. Paul Edwards. New York: Macmillan, 1967.

Aquí debemos andar con mucho cuidado. Una cosa es decir que el debate y la argumentación pueden ser recursos útiles en la preparación de los que están interesados en el razonamiento filosófico, y otra cosa totalmente distinta es suponer que la filosofía se reduce a argumentación. El método erístico de enseñanza, introducido seguramente en Atenas por el sofista PROTÁGORAS, puede haber sido apropiado para preparar futuros abogados y políticos, pero ¿era realmente útil para todos los demás (incluyendo a los aspirantes a filósofos), que buscaban una perspectiva más razonable de la vida? Sería muy extraño que SÓCRATES, para quien era de la mayor importancia el análisis en común de los conceptos esenciales para la conducta y la vida, hubiera estado de acuerdo en equiparar esa fundamental actividad con los fríos procedimientos técnicos de la argumentación dialéctica. Lo que SÓCRATES subrayaba era el continuo ejercicio de la investigación filosófica siguiendo el razonamiento hasta donde nos lleve (confiado en que nos lleve a donde nos lleve, allí se encontrará la sabiduría), no la violencia y el sonido de las armaduras de las batallas dialécticas, donde el interés no estaba en la verdad, sino en la victoria.

Lo que convertía a la dialéctica y a la retórica clásicas en peligrosas para los jóvenes de cualquier índole, era el que separaban la técnica de la convicción. Los niños deben ejercitarse en la discusión de los conceptos que ellos se toman en serio. Hacerles discutir temas que no les interesan les priva del intrínseco placer de llegar a educarse y proporciona a la sociedad futuros ciudadanos que ni discuten sobre lo que les interesa, ni les importa aquello sobre lo que discuten.

La educación sofística, la preparación de hombres de leyes que pueden argumentar en cualquier sentido, sin tener en cuenta sus propias convicciones (si es que tienen alguna), debería ser considerada como una situación muy especial, y no como modelo educativo. Lo que origina la amoralidad es la preparación de técnicos que dan por supuesto que los fines están establecidos (o no son de su incumbencia), de forma que lo que les interesa son únicamente los medios, las tácticas, la técnica. Si los niños no tienen oportunidad de sopesar y discutir sobre «medios» y «fines» y sus relaciones, probablemente serán cínicos respecto a todo, excepto su propio bienestar, y los adultos no tardarán en acusarles de «necios relativistas».

Fácilmente se puede suponer, por tanto, que lo que PLATÓN estaba condenando en el libro VII de *La República,* no era que los niños practica-

ran la filosofía como tal, sino la reducción de ésta a los ejercicios sofísticos de dialéctica o retórica, cuyos efectos sobre los jóvenes serían especialmente devastadores y desmoralizantes. ¿Hay mejor forma de garantizar la amoralidad del adulto que enseñando a un niño que una creencia es tan defendible como cualquier otra y que lo justo es fruto de la fuerza argumentativa? Podemos imaginar a PLATÓN diciendo que si ésta es la forma en que los jóvenes van a utilizar la filosofía, entonces es mucho mejor que no la toquen en absoluto.

La condena de PLATÓN a la argumentación erística encaja con sus recelos generales acerca de todo aquello de lo que eran responsables los sofistas en Grecia. Desde luego, los veía como sus rivales en la subversión: le parecía que estaban socavando las bases de la moralidad griega, mientras él estaba intentando socavar las bases de la *inmoralidad* griega. Cuando equiparaban a la ligera la dialéctica con la filosofía —igualando, en resumen, la parte con el todo— él y SÓCRATES no estaban incluidos. SÓCRATES no establece en ninguna parte que no se pueda filosofar con gente de diferentes edades, porque hacer filosofía no es un asunto de edad, sino de capacidad para reflexionar escrupulosa y valientemente sobre lo que a uno le parece importante. Realmente, cuando Calicles le dice a SÓCRATES que la filosofía es indigna de adultos, podemos imaginar la sorna de PLATÓN por haber sido capaz de introducir una idea tan sediciosa en la conversación [4].

Difícilmente puede dudarse que la tradicional prohibición de la filosofía para niños se debe en gran parte a la cita de PLATÓN en *La República*. No obstante, hay que concluir que, en la medida en que esa prohibición se ha basado en su autoridad, se ha basado en un error.

La investigación filosófica como modelo educativo

Con frecuencia se describe el actual sistema educativo como monolítico, inflexible e impenetrable. Sin embargo, es bastante más pluralista de lo que sugieren esos informes, más libre, flexible y diversificado. Entre sus muchos huecos e intersticios están los directores de escuelas a quienes la filosofía para niños, por la razón que sea, les parece irresistible. Algunos la aprecian en la medida en que mejora las habilidades de razonamiento; otros la admiran porque los alumnos disfrutan con ella por sí misma, más que por sus calificaciones o porque sea importante para sus aspiraciones vocacionales. Algunos la ven como el tronco central de la escuela elemental y secundaria, a partir del cual pueden ramificarse las asignaturas especializadas. Otros, como saludable prevención contra las drogas o el alcoholismo. Estos educadores pueden estar al tanto del rechazo tradicional de la filosofía para niños, pero son lo bastante pragmáticos como para rechazarlo a su vez. Les gusta lo que logra cuando los chicos la practican. Pueden ignorar totalmente que con ella se cumple la recomendación pedagógica de PLATÓN de «enseñar con el juego y no por la fuerza». Aunque puede no ser fácil introducirla, para ellos es suficiente con que funcione cuando se introduce correctamente.

En estas circunstancias, la filosofía para niños seguirá abriéndose camino en las escuelas elementales. Después de todo, las buenas noticias se extienden rápidamente. Los niños que ya cursan filosofía alardean de ello frente a los demás, y lejos de verse con recelo y desprecio, la filosofía se ha convertido en símbolo de estatus de la escuela elemental. Pero puede que todas estas transformaciones sean meros síntomas de un cambio de estilo. ¿Cómo puede justificarse la filosofía como asignatura exigida en la escuela elemental (quizás incluso como el núcleo o armazón de la estructura del currículum)?

Esto no será fácil ya que requiere inexorablemente de nosotros el tipo de autoconocimiento que, como educadores, sabemos huidizo, pero del que SÓCRATES solía repetir que era indispensable en una vida que mereciera la pena. Debemos dejar de lado las ilusiones que podamos tener acerca de la benigna influencia que ejercemos como educadores y hablar francamente, como SANTAYANA habla del «magnífico ejemplo» que nos ofrece SPINOZA:

> De la libertad filosófica, el coraje, la firmeza y la sinceridad con que ha reconciliado su corazón con la verdad. Muchos hombres antes han encontrado el secreto de la paz, pero la singularidad de SPINOZA, al menos en el mundo moderno, está en que él ha hecho posible esta victoria moral mediante axiomas indudables. El no pidió a Dios que le diera medio camino hecho; no encubrió los hechos tal como aparecían ante la razón, o ante la ciencia de su tiempo. Resolvió el problema de la vida espiri-

[4] PLATÓN: *Gorgias*, 485, en *Obras Completas*. Ed. J. A. Míguez. Madrid: Aguilar, 1969. pp. 383-384.

tual después de expresarlo en los términos más crueles, duros y claros. Animémosnos a imitar su ejemplo, no aceptando simplemente su solución, lo que para algunos de nosotros sería fácil, sino practicando su valor frente a un mundo un poco diferente [5].

Si analizamos el sistema educativo actual con ese candor, es fácil predecir que nos veremos obligados a concluir no sólo que el sistema educativo es imperfecto, sino que sus imperfecciones son más responsables que lo que hemos estado dispuestos a admitir de las graves condiciones en las que se encuentra el mundo. Si nos quejamos de que nuestros líderes y el electorado se ocupan sólo de sí mismos y de que son incultos, debemos recordar que son el fruto de nuestro sistema educativo. Si alegamos, como factor atenuante, que también son fruto de sus casas y familias, hay que recordar que los insensatos padres y abuelos de esas familias son igualmente resultado del mismo proceso educativo. Como educadores tenemos una grave responsabilidad en la insensatez de la población mundial.

Sócrates debe haberse dado cuenta de que el barniz de autoconocimiento que proporciona la filosofía, apenas bastaría para detener la infernal tendencia del estado ateniense hacia su propia destrucción. No obstante, siguió insistiendo, incluso hasta el punto de demostrar que lo que estaba haciendo era para él más valioso que su propia vida (siempre el maestro, ¡incluso su acto final fue intencionadamente instructivo!). Seguramente SÓCRATES se dio cuenta de que la discusión de conceptos filosóficos no era más que una frágil caña. Lo que debe haber estado intentando demostrar es que hacer filosofía era el emblema de la investigación en común como forma de vida. No hay que ser filósofo para alentar el espíritu autocorrectivo de una comunidad de investigación; más bien esto puede y debe ser fomentado en todas y cada una de nuestras instituciones.

Hay, por tanto, un argumento más reducido y otro más amplio en favor de la filosofía para niños. El primero consiste simplemente en el hecho de que realiza una sana contribución al currículum actual y al aula. Pero la mayor justificación consistiría en que representa paradigmáticamente la educación del futuro como una forma de vida que aún no ha sido puesta en práctica y como una clase de praxis. La reforma educativa debe tomar como

[5] SANTAYANA, GEORGE: «Ultimate Religion», en *Obiter Scripta*, ed. Justus Buchler and Benjamin Schwartz. New York: Scribner's, 1936.

modelo heurístico la investigación filosófica compartida en el aula. Sin la guía de semejante paradigma, seguiremos sin rumbo y el currículum seguirá siendo una cajón de sastre.

¿Qué es estar completamente educado?

Algunos educadores ven hoy a la filosofía para niños como anticipo de una completa revalorización de la educación, y están ansiosos por contar sus características en la escuela elemental, características que creen que debería mostrar todo el proceso educativo. Este es, sin duda, un enfoque interesante, pero debería ir acompañado de una justificación global. Normalmente no se intenta rediseñar algo a no ser que primero se sepa qué se espera de ello o qué se trata de conseguir por su mediación. Probablemente fueron los griegos el primer pueblo en insistir en que las instituciones (y no sólo las personas), necesitaban ser perfeccionadas y que la reforma de las instituciones existentes sólo podía medirse y juzgarse por medio de ideales como la justicia y la libertad. Es poco probable que la noción de perfección nos evoque lo mismo que a los griegos. No obstante, debemos añadir con DEWEY que nada de la sociedad humana merece nuestra admiración tanto como la forma en que sus instituciones —como la ciencia, el arte, la medicina y la justicia— intentan acercarse en su práctica a sus respectivos ideales de verdad, belleza, salud y justicia.

Entonces, ¿cúal es el ideal al que la práctica educativa intenta acercarse? Parece que ésta debería ser la primera cuestión a la que debiera hacer frente el nuevo diseño educativo. Expuesta así, puede resultar demasiado terrible para responderla. Quizás tendríamos que tratar de formular primero otra pregunta diferente: ¿en qué aspectos nos ha defraudado más la educación? Es necesario que aquí nuestra respuesta no sea ambigua, y respondiendo a la segunda cuestión, automáticamente respondemos a la primera: la mayor decepción de la educación tradicional ha sido su fracaso para conseguir gente que se acerque al ideal de una persona razonable. (Esto no quiere decir que todos los que son razonables tengan que haber sido educados, sino más bien que cualquiera que esté educado tiene que ser razonable). Pudiera ser que en anteriores siglos el no ser razonables fuera un lujo que los seres humanos podían permitirse, incluso aunque sus costes fueran altos. Sin embargo, debería ser evidente que los costes de nuestra actitud

tolerante hacia el hecho de no ser razonables están ahora mucho más lejos de nuestro control. Todavía podemos sonreir indulgentemente cuando leemos acerca de las legendarias figuras de la historia que fueron espléndidamente caprichosas o magníficamente ilógicas: eran salvajes con sus víctimas, pero no arriesgaban nada. Este ya no es el caso: tendremos que razonar juntos o morir juntos.

Tradicionalmente se ha concebido la educación como una iniciación a la cultura y se ha creído que la persona educada era el individuo «instruido» o incluso «culto». Pero la mirada más de cerca a la educación tradicional mostraría a los estudiantes memorizando las asignaturas y, de hecho, aprendiéndoselas, mientras fracasan cuando llega la hora de pensar en términos de esas materias o de asimilarlas completamente. Rara vez ha sido capaz la educación tradicional de responder al reto de Vico de que la única forma de comprender algo realmente es volver a recrearlo. (Sólo puede comprenderse lo que es ser novelista o pintor convirtiéndose en ello, y lo mismo sucede con un bailarín, un trabajador o un esclavo.)

Para estar completamente educado, uno debe ser capaz de tratar cada disciplina como un lenguaje y pensar con fluidez en ese lenguaje; manejar el razonamiento, como todo lo demás, teniendo en cuenta que el razonamiento se fomenta en el contexto filosófico; y mostrar los logros educativos no sólo como adquisición de propiedades intelectuales, o acumulación de riqueza espiritual, sino como una asimilación original que permite ampliar ésta. Ya que la filosofía es la disciplina que mejor prepara para pensar en términos de otras asignaturas, hay que asignarle un papel central tanto en las primeras como en las siguientes etapas del proceso educativo.

Convertir las aulas en comunidades de investigación

Sería poco realista esperar que se comporte justamente un chico que ha crecido entre instituciones injustas. Los que abusan de los derechos de los demás suelen ser personas que han sido ellas mismas maltratadas. De la misma forma, no es nada realista esperar que una niña que crece entre instituciones irracionales se comporte racionalmente. Hay que tener en cuenta que puede prevenirse la irracionalidad de las instituciones. No hay que excusarlas, porque esto les permite a su vez a los niños que se han educado en

tales instituciones y que adoptan la irracionalidad que éstas han fomentado, utilizarlas como una excusa.

La institución que preocupa en primer lugar a los educadores es la educación. Las irracionalidades o defectos socialmente establecidos que llenan la educación tienen que ser extirpados, ya que no desaparecen por sí mismos: poseen una maravillosa capacidad para perpetuarse. Esto implica que debemos aportar un mayor grado de racionalidad que el que normalmente se da en el curriculum, en la metodología de enseñanza, en el proceso de formación del profesorado y en los procedimientos de exámenes. Las modificaciones que se hagan sobre cada uno de esos elementos deben, a su vez, estar determinadas por las interrelaciones entre ellos como componentes educativos, lo mismo que la estructura de la educación depende del tipo de mundo en el que queramos vivir, ya que tiene mucho que ver con las características de ese mundo.

Con demasiada frecuencia los componentes de la educación guardan esa extraña relación para la que la mejor analogía es la de la pescadilla que se muerde la cola. Los exámenes, que en el mejor de los casos deberían tener únicamente un estatus subordinado, suelen ser la fuerza impulsora del sistema. El contenido de los exámenes estructura el currículum, que, a su vez, regula la naturaleza de la formación del profesorado. (Esto no niega que la práctica general en las escuelas de educación sea coherente con los valores de la educación superior en general, del mismo modo que esos valores son coherentes con los de la sociedad en su totalidad de la que forman parte. Las escuelas tienden a reflejar los valores de sus sociedades, más que al contrario).

Mientras se piense que el ideal supremo de la educación es aprender, como ocurre en todas las sociedades tribales, el modelo de la repetición memorística dominará los exámenes y los profesores encontrarán difícil no enseñar pensando en ellos. Igualmente triste es que el modelo de adquisición-información que predomina en la educación, más que el de animar a los niños a pensar por sí mismos, fracasa incluso de acuerdo con sus mismos criterios, ya que constantemente nos quejamos de lo poco que nuestros alumnos parecen saber de la historia del mundo, o de su organización política y económica. El resultado del modelo tribal es que ahoga el pensamiento en el estudiante, en vez de suscitarlo. Esto no quiere decir que tengamos que empezar a hacer mejores exámenes; necesitamos preguntarnos a nosotros

mismos en qué tipo de mundo queremos vivir, qué tipo de educación contribuiría con más probabilidad al nacimiento de ese mundo, y qué tipo de currículum lograría de forma más adecuada esa educación. Debemos, entonces, ponernos a crear ese currículum mejor.

Hay una buena razón para pensar que el modelo de todas y cada una de las aulas, aquel al que buscan acercarse y a veces lo consiguen, es la comunidad de investigación. Por investigación entendemos, por supuesto, constancia en la exploración autocorrectiva de temas que se perciben al mismo tiempo como algo problemático e importante. De ningún modo queremos decir que la investigación ponga mayor interés en el descubrimiento que en la invención, o en actividades gobernadas por reglas que en actividades improvisadas. Los que crean obras de arte practican esa investigación tanto como los que escriben nuevos tratados epistemológicos o realizan nuevos descubrimientos en biología.

Si comenzamos con la práctica en el aula, la práctica de convertirla en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y en el pensamiento sobre el mundo, pronto llegaremos a darnos cuenta de que puede haber comunidades dentro de otras más amplias, y éstas dentro de otras mayores aún, si todas mantienen igual fidelidad a los mismos procedimientos de investigación. Es el conocido efecto de la expansión de una onda, como el de la piedra lanzada en el estanque: cada vez más amplias, las comunidades van abarcándose unas a otras, todas ellas formadas por individuos comprometidos con la exploración autocorrectiva y la creatividad. Esta es una descripción que debe tanto a CHARLES PEIRCE como a JOHN DEWEY, pero dudo que ellos discutieran sobre su autoría si hubieran pensado que había esperanzas de conseguirla.

Como suele suceder cuando la gente describe los castillos de sus sueños, los detalles más difíciles y terrenales se pasan por alto, detalles como las escaleras por las que acceder a esos castillos y los espantosos dragones o los gigantes que acechan a lo largo del camino y que hay que evitar. He aquí algunas consideraciones que no deberíamos dejar de tener en cuenta.

Asimilar la cultura

El modelo tribal de educación, por el que el niño se inicia en la cultura, de hecho logra que la cultura asimile al niño. Al contrario, el modelo reflexivo de educación procura que el niño asimile la cultura. Un buen ejemplo a propósito de esto sería el libro de texto. Tal y como habitualmente existe, el libro de texto es un recurso didáctico que se levanta contra el niño como un *otro* ajeno y rígido. Tiene este inexorable carácter porque representa el producto final del punto de vista aceptado o del adulto sobre la disciplina. Como diría DEWEY, el libro de texto (un siglo después de *El niño y el currículum*), sigue estando organizado lógicamente, con un índice general o una sucesión de lecturas, en vez de seguir un orden psicológico, en el sentido en que se desarrollan los intereses y las motivaciones del niño. No es algo que el chico quiere disfrutar o poseer, como uno se divierte y asimila un cuento o un cuadro; por el contrario, resulta ser un resumen de contenidos formal, monótono, agobiante y, muchas veces, ininteligible, que se espera que el chico aprenda.

Todo esto resulta innecesario, ya que sabemos, desde el trabajo de BRUNER y otros, que los niños tienden a asimilar y no a rechazar el material que está contextualizado (por ejemplo, presentado en forma de relato). Si los niños tienen que aprender a pensar en las asignaturas de tal forma que puedan asimilar su herencia humanística, deben empezar por el material básico de las disciplinas y refinarlo por sí mismos. Desmenuzarlo para ellos, de la forma en que los pájaros deglutan gusanos para sus crías, es difícilmente un modo de proporcionar educación. Si a los niños se les presenta la lógica como una disciplina acabada la encuentran desagradable, pero pueden encontrar delicioso descubrirla paso a paso y ver cómo lo relaciona todo y cómo se aplica al lenguaje, cuando no al mundo. Esta es la forma en que probablemente fue descubierta la lógica, y podemos suponer que los primeros griegos sintieron la misma excitación y sentimiento de poder y dominio haciéndolo. Realmente, aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó. Cuando este espíritu —que es realmente el espíritu de investigación— prevalezca en el aula, lo niños trabajarán afanosamente por sí mismos con las materias de las artes, las ciencias y las humanidades, y las asimilarán por sí mismos.

Adquirir las herramientas conceptuales

Presentar a un artista en ciernes las grandes obras del pasado puede inspirarle si es el momento adecuado, pero puede intimidarle si sucede demasiado pronto. Es importantísimo, por lo tanto, que los artistas jóvenes aprendan los recursos de su oficio al mismo tiempo que aprenden a examinar su propia experiencia y a descubrir sus propias intenciones. Todo esto es igualmente aplicable al estudiante en su proceso de maduración. Los niños pueden inspirarse en las historias que leen sobre las vidas de héroes y heroínas, pero si tienen que pensar por sí mismos en ética, deben implicarse en una investigación ética. Esto supone aprender los recursos de su oficio; adquirir soltura para valorar las relaciones entre medios y fines y partes y todo; acostumbrarse a discutir sobre normas y consecuencias; tener práctica para ejemplificar, ilustrar, universalizar o buscar principios éticos fundamentales y deducir o inducir conclusiones implícitas. A veces el uso de estas herramientas se convertirá en una segunda naturaleza de estos estudiantes (y producirá intuiciones morales justificables en un futuro), pero hasta que eso suceda, el estudio de la ética supone la construcción y asimilación del conjunto de herramientas éticas, muchas de las cuales pueden aplicarse al estudio de cualquier otra disciplina.

Un ejemplo de la manera en que la educación proporciona esencialmente a los estudiantes herramientas, tiene que ver con el uso de criterios. Hoy se acepta con normalidad que una sociedad democrática se compone de ciudadanos capaces de evaluar cómo están funcionando las instituciones de esa sociedad. Esa valoración exige, necesariamente, ciudadanos que tengan facilidad para emplear criterios. Si, pese a todo, hay que aceptar la palabra de nuestros santones educativos cuando dicen que la evaluación es una habilidad de alto orden, que sólo puede emplearse cuando se pisa la enrarecida atmósfera de la educación secundaria o superior, deberíamos olvidarnos de poder proporcionar a los niños esa destreza. La verdad es que casi desde el momento en que empiezan a hablar, los chicos ofrecen razones, entre las cuales están los propósitos y los criterios que ellos emplean para evaluar. Es posible, por tanto, acostumbrar a los niños a emplear criterios durante su estancia en la escuela, de forma que mientras se preparan para ser ciudadanos activos, lleguen a capacitarse para evaluar las instituciones, cosa que los ciudadanos democráticos deben ser capaces de realizar.

La racionalización del currículum

La llegada de la filosofía para niños exige que el inmenso corpus de la filosofía, la acumulación de cientos de años de saber filosófico, sea revisado para establecer cómo puede dosificarse en los sucesivos niveles de la escuela elemental y secundaria. Esto hay que hacerlo sin prejuicios sobre la intensa curiosidad y disponibilidad para la discusión de los niños muy pequeños respecto a los problemas cosmológicos, éticos, epistemológicos y otros temas de filosofía. Hay que hacerlo para fortalecer más que para debilitar los lazos y entendimientos familiares e intergeneracionales. Y hay que hacerlo de forma tal que exija una total profesionalidad del enseñante, en vez de exigirle que abandone su rol educativo (como sucedería si se le pidiera que hiciera de terapeuta).

Los profesores de otras disciplinas que sigan este ejemplo, deben revisar igualmente el corpus entero de sus materias, repensar el orden secuencial en el que podrían presentarse mejor los materiales seleccionados para los niños, y coordinar sus etapas con las etapas propuestas por otras disciplinas. Esto podría significar que muchas de las ofertas actuales (en matemáticas, por ejemplo), podrían omitirse o insertarse en niveles más tempranos a más tardíos, dependiendo de lo que una revisión racional estimara necesario. Por otra parte, la secuenciación racional del currículum descubriría algunas lagunas y rupturas que habría que llenar para lograr pasos regulares de un punto del currículum al siguiente. Un currículum racional está estructurado de tal forma que cada peldaño prepara el camino a los siguientes e implica, para dominarlo, los peldaños anteriores. Totalmente distinto es el actual, parecido a una escalera en la que faltan numerosos peldaños, de tal forma que es probable que los estudiantes que intenten avanzar se caigan y desistan.

La transición al texto

El texto secundario, por mucho que se confíe en él, es un obstáculo entre los niños y su herencia humanística, lo mismo que los cursos sobre «métodos» son un obstáculo entre los profesores y las disciplinas académicas. Sustituir el texto secundario con textos básicos, sería como hacer rodar

una piedra lejos de la boca de la cueva, dejando paso a la luz del sol. Desgraciadamente, el proceso educativo de masas que necesitan las jóvenes democracias como la nuestra, debe funcionar sin el alto grado de preparación cognitiva que se le proporcionaba a los niños nacidos en familias de élite en sociedades anteriores. En consecuencia, hay que crear una literatura de transición para preparar el camino de los textos primordiales en la enseñanza posterior. Esta literatura de transición (de la cual sería ejemplo el currículum de Filosofía para Niños) tendría tanto valor por sí misma como instrumental, en el sentido de que al mismo tiempo sería agradable por sí misma y prepararía el terreno a los textos con que esperamos encontrarnos en el futuro. Algunos estudiantes que nunca leerán obras clásicas de filosofía, pueden, no obstante, disfrutar leyendo, discutiendo y escribiendo sobre *Pixie* y *El descubrimiento de Harry,* pero los que ya han leído estas novelas filosóficas para niños, se sentirán incitados por ellas a descubrir por sí mismos a PLATÓN y a ARISTÓTELES. Y si tienen que encontrarse con los Platones y Aristóteles de otras disciplinas, será incitados por versiones parecidas a Harry y Pixie, o por otro tipo de currícula de transición que proporcionen a los niños experiencias sugerentes que les induzcan a ser reflexivos y a razonar. Igual que los relatos infantiles basados en las obras de Homer que leíamos hace mucho tiempo, nos prepararon para la emoción, ya casi vivida con antelación, de encontrarse realmente con la *Iliada* y la *Odisea,* así habrá que crear una amplia literatura de textos originales pero preparatorios como paso a las obras menos accesibles de nuestra herencia humanística con las que deberán estar familiarizados los estudiantes de los institutos y las facultades universitarias.

La primacía de la discusión

Igual que puede lograrse más fácilmente que un gato encuentre la salida de una caja si el mecanismo de apertura funciona con una cuerda en vez de con una tecla, así se fomenta que un niño participe en la educación si se hace hincapié en la discusión, en lugar de en los ejercicios escritos. La discusión agudiza las habilidades de razonamiento y de investigación en los niños como ninguna otra cosa puede hacerlo. En algunas aulas todavía se ve mal el hablar, y los esfuerzos de los alumnos para hacerlo se consideran prueba de desobediencia, en vez de sano impulso que sólo necesita ser organizado y

puesto al servicio de la educación. Realmente, aunque estemos dispuestos a admitir que cualquier experiencia educativa de la escuela primaria apunta hacia cinco factores —leer, escribir, escuchar, hablar y razonar—, tenemos que reconocer que se dan en diferentes niveles, que el razonamiento es común a todos ellos y que hablar y escuchar constituyen la base sobre la que pueden apoyarse la lectura y la escritura.

Eliminar la fragmentación del currículum

Seguimos pidiendo que las disciplinas académicas particulares hagan algo para reducir su mutuo aislamiento, ya que vemos el desconcierto que puede producir ese fragmentado currículum entre los alumnos. Por desgracia las disciplinas serán virtualmente incapaces de resolver este problema mientras continúen definiéndose como conjuntos de materias que hay que aprender, en lugar de como lenguajes en los que los alumnos deben aprender a pensar. También parece que las asignaturas están alejadas unas de otras porque han estrechado sus límites anteriores imitando a las áreas técnicas, al sofocar los aspectos filosóficos que una vez fueron vitales para su integridad. Cuando una materia intenta despojarse de sus presuposiciones y ramificaciones éticas, lógicas, estéticas y epistemológicas porque son «discutibles» o «polémicas», elimina las auténticas características que permitían a los alumnos verla como una pieza junto a todas las demás disciplinas académicas. Esta es la razón de que la introducción de la filosofía en el plan de estudios escolar reduzca la sensación de fragmentación entre los alumnos, en vez de intensificarla. La filosofía forma, por decirlo así, un ángulo recto con las otras disciplinas de tal manera que, como la trama y la urdimbre, se entrelazan hasta producir un tejido sin costuras. La educación no puede recuperarse sin eliminar la supresión de las preocupaciones filosóficas propias de todas y cada una de las asignaturas.

Superar la dicotomía conceptos-habilidades

Algunos educadores, críticos con el rumbo que parecen haber tomado algunas escuelas dando por supuesto que unas preparan a sus alum-

nos para la universidad mientras otras creen que preparan a los suyos para profesiones de nivel más bajo, han acusado a las antiguas escuelas de dedicarse al desarrollo conceptual, y, por el contrario, a las más modernas, de estar dominadas por una mentalidad de «ejercicios y habilidades», insistiendo en la corrección de errores más que en la originalidad. Aunque este punto de vista es muy meritorio, el desarrollo conceptual no es irreconciliable con el desarrollo de habilidades, ni la adquisición de éstas depende de la ejecución de ejercicios. Además, no hay nada incompatible en animar a los alumnos a pensar con originalidad y animarles al mismo tiempo a que detecten errores en su pensamiento. Hay profesores que aceptan contentos la filosofía en la escuela elemental, porque creen que con ello por fin se van a liberar de la «tiranía de las respuestas acertadas o erróneas» y quedan cabizbajos cuando se dan cuenta de que esto no es del todo así. La introducción de la filosofía en las otras disciplinas académicas no sirve tanto para eliminar la seguridad en las «respuestas correctas o erróneas» como para introducir un conocimiento crítico para saber cuándo son o no apropiadas tales respuestas, y un mejor juicio para decidir qué se considera erróneo o correcto. Si permitiéramos que el currículum de Filosofía para Niños sirviera de paradigma educativo, la mejor forma en que podría usarse sería, seguramente, demostrando que la adquisición de habilidades y el desarrollo conceptual (en este caso las habilidades serían las habilidades de razonamiento y de investigación y los conceptos serían las ideas generales de la historia de la filosofía) pueden darse juntos y reforzarse mutuamente.

Reconocer la importancia de la metacognición

Inesperadamente la psicología educativa ha descubierto la importancia de pensar sobre el pensamiento: de estudiar, controlar y revisar los propios procesos de pensamiento. Esto a su vez ha concentrado la atención sobre el papel educativo de los actos mentales (v.g., asumir, suponer, asentir, especular, hacer conjeturas), de los actos metacognitivos (p.e., saber lo que uno recuerda, asumir lo que uno sabe), de los actos meta-afectivos (v.g. desear tener deseos, desear amar) y de los actos mentales correspondientes (p.e. inferir que tú estás infiriendo). Si se

trata tales hechos como acciones que tienen que perfeccionarse con ejercicios en el aula, los resultados serán, casi con seguridad, contraproducentes. No obstante, con algunos procedimientos se puede inducir a los alumnos a que estén más atentos al empleo que ellos mismos hacen de tales conductas.

Por ejemplo, una de las novelas de Filosofía para Niños presenta a una chica ciega hablando sobre un accidente en el que ha estado presente. Los lectores de 3.° y 4.° curso de *Kio* y *Gus* tienen que distinguir entre lo que ella ha percibido y lo que deduce, lo que acepta como verdadero basándose en el testimonio de otros y lo que deduce de ese testimonio. Lo que es especialmente significativo, sin embargo, es que los lectores deben deducir lo que la chica deduce, suponer lo que ella supone y adivinar lo que ella cree. No estudian esos actos mentales, sino que se ven obligados a realizarlos y a ponerlos en práctica con eficacia.

En general, así es como deberían perfeccionarse las habilidades de pensamiento, poniéndolas en práctica voluntariamente, en vez de enseñarlas por ejercicios obligatorios, sea uno capaz o no de repetir la definición taxonómica de tales habilidades. El acto metacognitivo es el que hace posible la autocorrección. Una cosa es que los actos mentales y las habilidades de pensamiento e investigación se apliquen al mundo, y otra es que además se apliquen a sí mismas. Cuando empezamos a razonar sobre la forma en que razonamos, a desarrollar conceptos sobre la forma en que conceptualizamos y a definir las maneras en que construimos definiciones, nuestro pensamiento se hace cibernético. Cada acto mental o habilidad de razonamiento puede aplicarse a todos los demás, como una figura de dos columnas donde cada componente se emparejara con todos los restantes. (Ver Figura 1.)

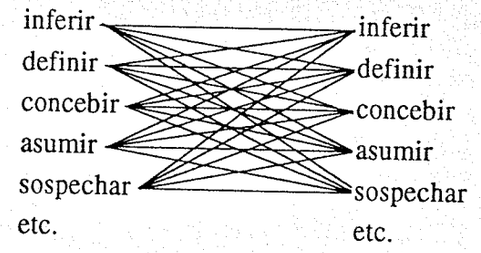

Figura 1

El fermento de la actividad mental que vemos aquí es el aspecto de autoobservación de la mente funcionando. Obviamente, debemos aprender cómo hacerlo, porque es poco probable que los chicos razonen mejor si no pueden razonar sobre cómo razonan.

Educar a los educadores

Las escuelas de pedagogía parecen sufrir continuas crisis de identidad. Al igual que los adolescentes, parecen estar constantemente probándose una nueva personalidad según lo que esté más de moda en cada momento. En un caso es la dinámica de grupos, en otros el control del aula, o la relación hemisferio cerebral derecho / hemisferio izquierdo, o alguna otra tonta y efímera panacea. Si la educación del futuro ha de tener solidez, la educación de los profesores exigirá mayor integridad que la que tiene actualmente. Tendrá que descubrir su propia identidad, su dirección, y esto tendría que darle un sentido de proporción respecto a cómo distribuir sus energías en relación con el orden de sus prioridades.

No se puede suponer (como suelen hacer las disciplinas académicas) que el mero conocimiento de una materia determinada garantiza saber enseñar esa materia. Simplemente ha habido demasiados maestros y profesores que han conocido sus materias, pero han sido profesores demasiado incompetentes para que podamos creer que la conocían. Por otra parte, tampoco se puede suponer (como han hecho las escuelas pedagógicas más recientemente) que el profesorado puede pasar sin conocer sus materias, con tal de que sigan cursos de didáctica para enseñarlas. Esto es como tratar de crear futuros novelistas, dándoles cursillos sobre cómo escribir un libro. No es que estas tentativas sean totalmente erróneas, sólo son irremediablemente unilaterales.

El profesorado del futuro deberá estar versado en los principales aspectos de las materias que enseña, sea cual sea el nivel de edad en el que enseñe, así como en la metodología didáctica apropiada para ellas. En general, los profesores deberían aprender con los mismos procedimientos que esperan emplear en el aula. Si es deseable que en el aula haya discusiones y se eviten las lecciones magistrales, en las escuelas pedagógicas debería haber tan poca lección magistral y tanta discusión como fuera posible. Si el profesorado de los niños debe fomentar el pensar por uno mismo, el profesorado de las escuelas universitarias debe alentar a los que se están formando para que piensen por sí mismos. No obstante, lo mismo que los maestros no pueden ser eficaces si no les gustan los niños o si éstos les son indiferentes, los profesores no pueden ser indiferentes frente a las asignaturas que enseñan. Deben quererlas, porque sólo así querrán redescubrirlas en cada clase. Y sólo con ese placer del redescubrimiento puede nacer un entusiasmo contagioso que emocione a los niños y que les motive, mejor que ninguna otra cosa, porque ellos lo identificarán como una invitación a participar en una experiencia de conocimiento o en una búsqueda de sentido. Los niños verán la educación como una aventura irresistible sólo cuando los profesores la sientan así, y si las escuelas de pedagogía son incapaces de inculcar en los profesores este amor a las asignaturas que enseñan, tendremos que buscar otras formas de preparar profesores.

Distinguir lo filosófico de lo pseudofilosófico

A la luz de estos argumentos en favor de una reforma de la educación, deberían revisarse los recelos de PLATÓN acerca del enfoque educativo de los sofistas. Indudablemente, PLATÓN se sintió atraído, sobre todo en sus primeros años, por mucho de lo que los sofistas tenían que decir sobre educación, pero no fue más allá cuando sospechó que la importancia de la gramática, la retórica y la dialéctica no estaba compensada con la inmersión de los alumnos en la riqueza humanista de la cultura y su apropiación de la misma. Habiendo tenido un maestro como SÓCRATES y un alumno como ARISTÓTELES, sería raro que realmente no se sintiera apenado por los vendedores ambulantes de panaceas educativas que llegaban por docenas a Atenas. La situación no ha dejado de tener paralelos en períodos posteriores. Incluso ahora, la palabra «pensamiento» está en boca de todo el mundo y los expertos en educación han optado por disfrazar incluso su aportación menos valiosa como proceso cognitivo o de resolución de problemas. Antes esta trampa solía tener más éxito y muchos responsables de la educación siguen creyendo en ella.

Pero hoy hay alternativas que no existían antes, y las diferencias que pueden introducir esas alternativas pueden ser muy significativas. Debemos estar preparados para oír repetidamente desde todos los rincones de la comunidad educativa que la meta de la educación es crear alumnos reflexivos y razonables, y que esto puede lograrse enseñando «habilidades de pensamiento». Debemos prepararnos también para esperar que compitan por entrar en las escuelas todo tipo de enfoques pseudofilosóficos. Es una responsabilidad nuestra dedicarnos tan enérgicamente a distinguir lo filosófico de lo pseudofilosófico, como a distinguir lo filosófico de lo no-filosófico.

todo

Capítulo 3

La necesidad de una transformación educativa

La disfunción educativa.—El fracaso de los enfoques reformistas.—Satisfacer expectativas.—Descubrimiento.—Frustración.—Experiencias significativas.—Necesidad de aventura.—Sentido contra racionalidad.

El visitante de un planeta cuyos habitantes fueran todos incorregiblemente racionales, encontraría, sin duda, en nuestro sistema educativo muchos motivos para extrañarse. No se trata de que nosotros ignoremos la ineficacia de este sistema. Más bien, la causa de su extrañeza estaría en el método con el que combatimos esa ineficacia. Una y otra vez hemos recurrido a reformarlo en vez de transformarlo. Y cuando las reformas se vuelven ineficaces, proliferan los enfoques compensatorios en un esfuerzo por reformar las reformas infructuosas. El origen fundamental del fracaso del sistema a la hora de ofrecer realmente educación —la imperfección de su modelo básico— sigue sin ser revisado, y se dedican de forma creciente vastas sumas a compensar la ineficacia del sistema, a compensar la ineficacia de los esfuerzos compensatorios, y así sucesivamente, en una carrera inútil.

Si hubiera que transformar el proceso educativo, ¿qué criterios podrían usarse para establecer el nivel óptimo de utilidad que debería tener el nuevo plan? Podríamos decir que el objetivo global de esa transformación sería un sistema educativo de máximo valor intrínseco (en contraste con un sistema cuyos valores son puramente instrumentales y extrínsecos), de máximo sentido y racionalidad, y de unidad y coherencia metodológicas máximas. En el resto de este capítulo, procuraremos aclarar las razones para sugerir tales criterios, y algunas formas de satisfacerlos.

La disfunción educativa

Es evidente que, cualesquiera que puedan ser las deficiencias de un sistema educativo, éstas afectan más cruel y duramente precisamente a aquella parte de la población que ya tiene desventajas educativas. De este modo, el sistema afecta de forma diferente a la población estudiantil, de manera que existe una importante vulnerabilidad estudiantil ante la disfunción sistemática. Podría parecer que la susceptibilidad de los estudiantes a la nocividad de los ineficaces procesos educativos varía mucho, igual que la población general es susceptible de diferente forma a un brote de gripe, e igual que la tendencia al suicidio está distribuida de forma diferente a lo largo de la sociedad. Algunos grupos culturales no se ven muy perjudicados por una educación pública inadecuada, y muchos de sus miembros pueden tener éxito a pesar de ella; el sistema no puede, de este modo, atribuirse su triunfo. Otros grupos culturales pueden sucumbir muy fácilmente a la mala educación, y el sistema tiene cierta responsabilidad en su fracaso. En cualquier caso, el examen de los factores que deben tenerse en cuenta en la transformación de la educación debe incluir las disfunciones del proceso educativo que hacen que parezca necesaria la educación compensatoria. Un análisis de esas disfunciones y sus consecuencias, utilizando la metáfora epidemiológica, sostendrá más premisas que la de aceptar, como punto de partida, los alegatos sobre las diferentes capacidades cognitivas basadas en diferencias étnicas o socioculturales.

La teoría implícita en la práctica normal de la educación compensatoria es que los síntomas más graves y detestables de un sistema educativo pueden remediarse o corregirse por medio de un empujón educativo que contrarreste y supla la base perdida, y coloque a la población retrasada a la par del resto de los que están sometidos al proceso educativo. Por desgracia, los métodos que se emplean en la educación compensatoria generalmente resultan ser iguales a los existentes en el propio sistema. Sin una clara comprensión de las causas de la mala educación que ahora prevalece, la educación compensatoria, tal como se practica normalmente, tiende a preocuparse de poco más que de aliviar los síntomas.

No sería correcto dar a entender que el sistema no tiene sus críticos. Pero aunque son numerosos, normalmente son poco constructivos. Se contentan con criticar, pero no ven la forma de corregirlo. Por otro lado, los apologistas del sistema apuntan con un dedo acusador a las condiciones culturales o socio-económicas como auténticas causas de la mala educación. Puesto que hay pocos indicios de que nuestra sociedad esté planeando alguna mejora de tales condiciones socio-económicas, esos apologistas señalan que no pueden esperarse mejoras en la educación de aquellos que están económicamente desfavorecidos en la sociedad.

El fracaso de los enfoques reformistas

Así, desde ambos lados llegan opiniones de desesperanza. De aquí, también, la desesperanza de los enfoques reformistas. Cada uno de ellos es buscado y vendido con demasiado ahinco y se confía demasiado en ellos: las paredes de las aulas se ponen y se quitan; se introducen innovaciones tecnológicas o se suspenden; se implica a los padres o no; se paga más al profesorado o se le exhorta más; se introducen profesores auxiliares en las aulas; la lista se extiende y se extiende. Uno no puede remediar sentir que, incluso si todas esas tentativas funcionaran, serían como tiritas: buenas para roces superficiales, pero peligrosas si el problema real es una lesión interna.

Nosotros comenzamos, por consiguiente, con una premisa diferente a la que está en boga. Empezamos dando por sentado que la única forma de hacer que la educación compensatoria funcione no es tomarla de ningún modo sólo como un mecanismo compensatorio, sino diseñándola de tal manera que proporcione excelencia educativa a todos los jóvenes. Igual que no existe un campo llamado «medicina compensatoria», no debería haber uno de educación compensatoria. Igual que los métodos intensivos disponibles en los hospitales para los que están gravemente enfermos son el modelo de atenciones menores en otros sitios para aquellos cuyas necesidades médicas son menos graves, así el cuidado y la atención que prestamos al desarrollo educativo de los miembros menos aventajados o muy vulnerables de nuestra sociedad, sería un modelo de excelencia que representaría los mejores servicios disponibles para todos. No hay estrategia eficaz para la educación compensatoria que no sea al mismo tiempo eficaz para cualquier educación.

Lo que está claro es que la educación debe reconstruirse a sí misma, de forma que las condiciones socio-económicas nunca puedan ser excusa para las deficiencias puramente educativas. Debe reconstruirse de manera que la diversidad de condiciones culturales se vean como una oportunidad del sis-

tema para demostrar su excelencia, en vez de como excusa para su colapso. Debe reconstruirse de forma que ninguna fracción importante de sus afectados pueda nunca decir: «No logró ayudarme a descubrir el campo de opciones que estaban abiertas ante mí»; o «Crecí, pero lo hubiera hecho de todos modos. Fracasó en aumentar mi capacidad de desarrollo sincronizando mis habilidades, de forma que se reforzaran unas a otras en lugar de anularse entre sí»; o «Cuando entré en el sistema educativo, tenía curiosidad, imaginación y creatividad. Gracias a él he dejado todo eso atrás».

No debería esperarse ni demasiado, ni demasiado poco, del nuevo plan educativo. No debería esperarse que fuera seguido de cambios sociales drásticos, pero al menos debería esperarse que funcionara, en el sentido de producir mejoras educativas cuantificables. Sería contradictorio deplorar las deficiencias medibles del sistema existente, mientras no exigimos a los enfoques alternativos que se justifiquen de forma que sean verificables públicamente.

Satisfacer expectativas

¿Pero qué expectativas pueden atribuirse a los niños que asisten a las escuelas y a los padres de esos niños? Los chicos suelen quejarse de que sus estudios carecen de importancia, interés y sentido; a esta interpretación, en cualquier grado, es a la que se ajustan más fácilmente sus comentarios. Los padres pueden ser igual de concisos: las escuelas están para «hacer que los niños aprendan». Por supuesto, lo que los padres y los niños están diciendo se resume, en la práctica, en lo mismo, ya que si el proceso educativo tuviera relevancia, interés y significado para los chicos no sería necesario «*hacerles* aprender».

¿Aprender qué? Solemos decir que lo que hay que aprender consiste en lo esencial de la herencia de la civilización occidental. Es poco evidente que la educación deba, de hecho, limitarse a iniciar a los niños en las tradiciones culturales de su sociedad, aunque sería difícil mostrar que debería ser algo menos que esa introducción. Los niños no están en condiciones de juzgar la importancia de la transmisión cultural para su sociedad; sólo pueden medir el significado que tiene para ellos. Son capaces de mostrarse bastante poco entusiasmados con aquellos aspectos de la civilización occidental, o de cualquier otra, por los que mucha gente, muerta o viva, ha sentido gran respeto.

Rara vez están lo bastante interesados o son lo bastante críticos para preguntar por qué veneramos un gran número de acciones de gente del pasado, mientras que los mismos hechos realizados hoy día serían considerados el colmo de la barbarie. Los niños aceptan nuestra palabra acerca de que veneramos lo que decimos que veneramos, y tienen demasiada poca confianza en sí mismos como para preguntarse si estaremos equivocados. Cuando se quejan (más a menudo por lo que no pueden hacer, que por lo que hacen o dicen) de que no logran ver el significado de todo esto, les tranquilizamos diciendo que «todo lo entenderán con el tiempo», y que todavía durante algún tiempo deben seguir, sus manos en las nuestras, confiando en que será así.

¿Estarán los chicos equivocados al esperar que el proceso educativo completo —en cada fase en conjunto y en su desarrollo de etapa en etapa— sea significativo? Si la escuela no puede ayudar a los niños a descubrir el sentido de sus experiencias, si esto no es misión suya en absoluto, entonces podría no haber más alternativa que dejar el sistema educativo en manos de aquellos que puedan manejar más astutamente la aprobación de los niños para ser manipulados en un estado de tonta beatitud.

Si, por otra parte, es sentido lo que los niños ansían y tienen derecho a esperar del proceso educativo, entonces esto nos instruye acerca de los legítimos alicientes que habría que emplear para motivarles. Sus intereses exigen beneficios en forma de significados; nadie en los negocios espera continuar con una empresa perpetuamente ruinosa. Pero ahora estamos obligados a confesar que la escuela debe definirse por la naturaleza de la educación, y no la educación por la naturaleza de la escuela. En vez de insistir en que la educación es un tipo especial de experiencia que sólo pueden proporcionar las escuelas, deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir el sentido de la vida es educativa, y las escuelas son educativas sólo en la medida en que facilitan tal descubrimiento.

Descubrimiento

El énfasis sobre el término descubrimiento no es una coincidencia. La información puede transmitirse, se pueden inculcar las ideas, los sentimientos pueden compartirse, pero los significados hay que descubrirlos. No se puede «dar» significados a otra persona. Se puede escribir un libro que otra

gente pueda leer, pero el sentido que los lectores extraigan finalmente será el que ellos mismos saquen del libro, no necesariamente el que el autor puso en él. (Los escritores de libros de texto suelen dar por sentado que el significado que tienen para ellos los temas que tratan se transmite automáticamente a sus lectores, cuando en realidad el texto, como forma de expresión, transmite poco que sea retenido.)

Asistes a una discusión, te ves provocado y excitado por ella, participas haciendo diversos comentarios; entonces, más tarde, cuando se te pregunta por lo ocurrido, pasas a resumirlo contando tus propios comentarios. Como descripción comprensiva y objetiva de la discusión, tu informe debe ser considerado unilateral. Pero lo que estás tratando de sugerir es que tuviste en cuenta toda la discusión; tus propios comentarios representan, para ti, tu valoración del meollo de la cuestión, y el juicio que te merece. Al fin y al cabo, ésta es una experiencia muy humana que todos hemos tenido, después de una discusión general, reflexionando sobre nuestros propios comentarios. Pero esos comentarios incluyen los significados del suceso que hemos hecho nuestros, significados que no consideramos meramente «subjetivos», porque no salieron meramente de nosotros (o de nuestras «mentes»), sino del diálogo en su totalidad.

Así sucede con los niños. Los significados que anhelan no pueden serles dados como se reparten las hostias a los comulgantes en una misa; deben descubrirlos por ellos mismos, por su propia implicación en el diálogo y la investigación. Tampoco se acaba ahí el problema, porque los significados, una vez que se han encontrado, deben ser cuidados y alimentados como se haría con las plantas de casa, las mascotas u otros preciosos tesoros vivientes. Pero los niños que no pueden entender su propia experiencia, que encuentran el mundo extraño, fragmentario y desconcertante, son más propensos a buscar salidas rápidas en experiencias absolutas y con el tiempo pueden experimentar con drogas o sucumbir a las psicosis. Posiblemente podríamos enseñar a los niños antes de que lleguen a esas soluciones desesperadas, ayudándoles a buscar el sentido que falta en sus vidas.

Frustración

Si se pidiera a aquellos investigadores que realizan experimentos para producir frustración en los animales, que organizaran un proceso educativo

en esos mismos términos, es probable que insistieran en que todas las asignaturas se enseñasen como entidades separadas, sin la más remota conexión con alguna otra, de forma que los niños, con su necesidad de totalidad y globalidad, tuvieran que realizar la proeza de sintetizarlas por sí mismos; su frustración estaría garantizada. Pero entonces, ¿qué diferencia hay entre ese hipotético sistema y el existente actualmente? ¿Hay alguna razón convincente para que la educación no pueda ser un proceso que vaya del todo a la parte, de lo general a lo especializado, de lo totalizador a lo específico, en vez de al contrario?

Como todo el mundo, también los niños ansían una vida de experiencias ricas y significativas. No se conforman con tener y compartir, sino con hacerlo significativamente. No les basta desear y amar, sino que tienen que hacerlo con sentido; los niños quieren aprender, pero significativamente. Los vemos pegados al televisor, y atribuimos esta conducta al gusto por la emoción y lo excitante, prefiriendo no darnos cuenta de que, cualquiera que pueda ser la diversión, al menos se presenta en forma de conjuntos dramáticos, no en forma de extraños fragmentos inexcrutables. Estos significados suelen ser superficiales, pero eso es mejor que no tener significados en absoluto. Pero esto es, simplemente, otro ejemplo de la falta de interpretación o la malinterpretación adulta de la experiencia infantil, viéndola como antojadiza y caprichosa en vez de experimental, como irreflexiva en vez de emprendedora, como indecisa y vacilante en lugar de tentativa, como ilógica más que como sensible a los conflictos y ambigüedades, como irracional en vez de resuelta a proteger su propia integridad.

Experiencias significativas

Una vez que se ha reconocido que, por lo que respecta a los niños, ningún plan educativo será digno de ese nombre a menos que dé como resultado experiencias escolares y extraescolares significativas, podemos tener alguna confianza en que hemos llegado a uno de los criterios importantes para evaluar un proyecto educativo. Ya se ha indicado que los significados nacen de la percepción de las relaciones entre partes y todos, tanto como de las relaciones entre fines y medios. Presentar algo trozo a trozo, tan sólo con la promesa de que finalmente resultará el conjunto que dará sentido a cada parte, es construir un sistema educativo basado en el modelo de un rompe-

cabezas, lo cual puede ser magnífico, pero sólo para aquellas pocas personas a quienes les gustan los rompecabezas. Especificar los fines de un proyecto educativo sin especificar los medios con los que alcanzarlos es crear algo bastante insustancial. Más aún, hay que considerar irresponsable el especificar fines y medios y despreocuparse de las probables consecuencias imprevistas del uso de tales medios, ya que el cumplimiento de ese plan puede generar significados, captados por aquellos a los que les afecta, totalmente incompatibles con los significados deseados.

Las relaciones parte-todo —tal como el significado de una jugada concreta en una partida para la partida en conjunto, o el significado de una palabra en una frase, o el de un episodio en una película— son relaciones cargadas de significación. Siempre que el significado se capta junto con la percepción de la relación, ese significado es calificado normalmente de «intrínseco». (En este sentido, lo que no tiene contexto, no tiene significado). La significatividad «extrínseca» se da cuando los medios se relacionan con los fines de forma externa o instrumental. Este es el sentido en el que es significativa la gasolina encontrada en la escena del fuego, o en el que el trabajo y el sueldo se relacionan (uno se da por causa del otro, pero ninguno es parte significativa del otro).

Ahora bien, un libro puramente didáctico tendría solamente un significado extrínseco. Debemos preguntarnos, respecto a su uso: (1) si logra alcanzar las metas que pretendía conseguir, y (2) si produce consecuencias imprevistas y además contraproducentes. Y debemos especificar el contexto. Porque en el caso de un estudiante muy motivado, el planteamiento de un libro de texto didáctico puede ser útil, y puede acarrear, en consecuencia, inconvenientes relativamente pequeños. Pero en el caso de estudiantes de motivación menos intensa, el uso de tales instrumentos puede ser visto con apatía o con una reacción de rechazo. La mera utilidad tiene un bajo grado de significación intrínseca: los pacientes de un dentista son conscientes del valor instrumental del torno, pero puede excusárseles si no logran entusiasmarse con él. Es imperdonable esperar que un niño esté ni siquiera medianamente motivado a «amar el conocimiento por sí mismo», cuando ese conocimiento se presenta como una medicina que sabe mal, como algo que puede ser útil algún día. Que ese aburrido libro finalmente les instruirá es algo que los chicos no pueden negar, pero igual que no pueden negar que esa sustancia nauseabunda de la cuchara finalmente les curará. Pero no nacemos con conciencia de futuro; ese conocimiento lo construyen los adultos

con las experiencias y verificaciones pasadas. Los niños tienen poco pasado con el que contar; sólo saben que el presente tiene sentido o no lo tiene, en sí mismo. Esta es la razón por la que agradecerían contar con medios educativos que estuviesen cargados de significado: historias, juegos, discusiones, relaciones personales fiables, etc.. Si finalmente desapareciera el libro de texto para niños, sería una muerte totalmente merecida, con el único pesar de que no hubiera sucedido antes —con tal que su sustituto sea un libro que los niños encuentren agradable en sí mismo.

Necesidad de aventura

El libro de texto tendría que ser una aventura llena de descubrimientos; realmente debería ser un modelo de descubrimiento en la práctica. Pero, ¿por qué no puede ser una aventura la experiencia escolar completa del niño? Debería estar repleta de oportunidades para sorprenderse, de tensión frente a emocionantes posibilidades, de misterios ante los que asombrarse, así como de revelaciones y clarificaciones fascinantes. ¿Debe la jornada escolar constar necesariamente de estrechas rutinas en la que los chicos se vean aprisionados? Rutina y aventura son, por supuesto, elementos absolutamente opuestos. La rutina es interminable, mientras que la aventura tiene un comienzo, un punto medio y un fin. La rutina carece propiamente de significado, aunque nos empeñemos en dárselo, mediante valores extrínsecos. La aventura es convincente en y por sí misma; realmente solemos revivir tan a menudo en la memoria aventuras pasadas, que es como si contuvieran, lo mismo que los sueños, el sentido secreto de nuestra vida entera. La rutina es una cuestión de repetición; la aventura, nunca exenta de riesgo y deliciosa incertidumbre, es tal como las fantasías de los niños piensan que debería ser la vida. Parece evidente que si la imagen que tienen los chicos de la educación estuviera más en consonancia con la aventura que con la rutina, podrían mitigarse de forma importante los problemas de falta de asistencia, delincuencia e indisciplina en la escuela.

Por supuesto resultan conmovedoras las expectativas infantiles sobre experiencias vitales significativamente organizadas, como también lo es que confíen en que la gente no les hará ningún daño. Con el tiempo descubrirán las ambigüedades de la experiencia, lo mismo que abundantes razones de desconfianza interpersonal. Pero no hay ninguna razón para que no poda-

mos prepararles para hacer frente a las ambigüedades y complejidades; enseñarles que todo es simple es sólo darles más motivos para que más tarde recelen.

Por lo que se refiere a la reacción de los padres frente a todo esto, sería difícil asegurar que están muy preocupados porque sus hijos tengan una experiencia escolar significativa. Nuestra cultura anima a los padres a aumentar su autoestima con los «triunfos» de sus hijos, pero les amenaza con disminuirla como resultado de sus «fracasos». Cuando los padres refunfuñan, como hacen a menudo, «¿es que no te enseñan *nada* en esa escuela?», su pregunta puede ser simplemente sintomática de su ansiedad porque el niño pueda convertirse en un irresponsable y, por consiguiente, en un descrédito para la familia.

Pero, ¿qué es lo que el padre considera una garantía de responsabilidad en la organización educativa actual? Desde luego no la forma en que se desarrolla la vida afectiva del niño: eso parece poco importante. No, lo más probable es que el padre se empeñe en esperar que las escuelas desarrollen los procesos *cognitivos* del niño. A veces los padres reconocen esto mismo, cuando admiten que lo que quieren que hagan las escuelas no es tanto educar a sus hijos, como «meter algo de sensatez en sus cabezas». Admitamos, entonces, que los padres dan por supuesto que los largos años pasados en la escuela convertirán a sus testarudos vástagos en adultos responsables. Es un poco desconcertante encontrar pocas veces padres que pidan que la escuela enseñe razonamiento al niño. ¿Por qué esa falta de atención a la inferencia, a buscar razones de las creencias, a preguntar sobre los hechos, o a la formación de conceptos? Quizá la respuesta esté en la idea que prevalece de que el razonamiento (en forma de lógica) no se puede o no se debe enseñar por sí mismo a los niños. De forma alternativa, la respuesta estaría en asumir que la racionalidad del chico está ya suficientemente cultivada por asignaturas tales como las matemáticas (la presuposición de que se puede dar una transferencia del razonamiento matemático al razonamiento lógico o al linguístico es más fácil tenerla que justificarla).

Sentido contra racionalidad

Hemos tratado de mostrar que la educación, tanto desde el punto de vista del niño como del de los padres, debería estar impregnada de reflexión y racionalidad. La reivindicación del niño puede verse como una exigencia de significado, la de los padres como una exigencia de racionalidad. El proceso educativo existente sólo puede defraudar a ambos, porque no se educa a los niños de forma que sean capaces de razonar realmente, ni sus experiencias escolares están estructuradas contextualmente como para hacerles aprovechar un rico y atractivo conjunto de significados.

Una educación que se ha estructurado para desarrollar la reflexión promete ser una educación académicamente superior, en términos de conducta medibles, e incluso más valiosa aún como instrumento para la experiencia más allá de la escuela. Hay beneficios añadidos al placer intrínseco que se encuentra en semejante proceso. No debería olvidarse que el desarrollo de los recursos del niño puede reforzar enormemente este autoconcepto, lo cual, a su vez, intensifica el sentido de finalidad y dirección del chico. Es bastante inútil animar a los niños a sentirse satisfechos de sí mismos (a tener una «autoimagen» positiva) sin ayudarles a desarrollar aquellas competencias y facultades de las que les gustaría estar orgullosos. Es igualmente inútil asegurarles que tienen la dignidad y el valor de seres humanos, cuando lo que necesitan de forma más inmediata y clara es que les ayuden a expresar la individualidad de su experiencia y la originalidad de su punto de vista personal. Esto se refiere, con todo el énfasis posible, a los niños con desventajas económicas, porque ellos tienen pocos más recursos en la vida que su talento, y cuando eso se menosprecia, ¿a qué otra cosa pueden recurrir?

Capítulo 4

El pensamiento y el currículum escolar

El anhelo de sentido de los niños.—Pensar con habilidad.—Habilidades de pensamiento y habilidades básicas.—Habilidades de pensamiento y otras disciplinas académicas.—La relación entre el diálogo y el pensamiento.—Pensar bien sobre cuestiones interesantes.

El anhelo de sentido de los niños

Todos nosotros, no sólo los niños, hemos sabido lo que ocurre cuando las cosas carecen de sentido. Es una experiencia profundamente turbadora, mucho más que estar perplejos.

Cuando estamos perplejos, sospechamos que existe una respuesta en algún sitio que nos permitirá comprender. Pero la falta de sentido puede ser aterradora. Los niños sentados en sus pupitres, inundados por una gran cantidad de información que parece embrollada, irrelevante y desconectada de su vida, tienen una experiencia directa de la falta de significado de su experiencia. La falta de significado es una problema mucho más fundamental que no saber en qué creer. Los niños que viven esa falta de significado, buscan desesperadamente algunas claves que les ofrezcan algún tipo de orientación. Los adultos que tienen la misma situación, en su desesperación se dirigen frecuentemente a la astrología y a otras rápidas y fáciles panaceas. Pero los niños no saben a dónde dirigirse. Y como la escuela es obligatoria, muchos niños se encuentran atrapados en una pesadilla.

La gente piensa a menudo que el problema no reside en el proceso educativo sino en el hecho de que hoy día hay muchos niños aburridos y

apáticos y que ésta situación es consecuencia directa del ambiente familiar. Pero si el ambiente familiar no supusiera por lo menos inicialmente un cierto estímulo, los niños llegarían al jardín de infancia aburridos y apáticos. Pero no es así. Sea cual sea su ambiente, llegan al jardín de infancia con los ojos bien abiertos, curiosos y dispuestos a aprender. Sin embargo, más o menos en el tercer curso de la enseñanza elemental, su talante inquisitivo empieza a disiparse y en los años intermedios de la escuela empiezan a sospechar que se les ha obligado a ir a la escuela no porque les beneficie a ellos, sino simplemente para dejarles en una especie de guardería o aparcamiento infantil y para conseguir que no se incorporen al mercado de trabajo. No queremos decir que en las escuelas no haya ningún tipo de alegría; en la escuela uno se encuentra con sus amigos y disfruta de una vida social con gente de su propia edad con la que puede comunicarse. Pero si la experiencia escolar fuera tan rica y tan significativa como de hecho puede ser, no veríamos niños detestando su vida escolar, como de hecho hacen tantos.

La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación. Puede ocurrir en la escuela, en casa, en la iglesia, en el patio de recreo o en cualquier dimensión de la vida infantil. Por otra parte, la relación entre la escuela y la educación es bastante contingente. Las escuelas pueden proporcionar o no educación. Pero las escuelas que consideran que la educación es su misión y objetivo, son escuelas que se dedican a ayudar a los niños a encontrar significados apropiados para sus vidas.

No podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir a los niños. Los significados tienen que adquirirse; son *capta,* no datos. Tenemos que aprender a saber cómo disponer las condiciones y oportunidades que facilitarán a los niños, con su innata curiosidad y ansía de sentido, el hacerse con las claves adecuadas y dar ellos mismos significado a las cosas. Muchos profesores dirán que ya lo están haciendo, y sin duda así es. Pero el proceso educativo, desde las escuelas de educación en las que los profesores mismos reciben la preparación hasta la misma aula en la escuela, no funciona de esa manera. Debemos hacer algo para capacitar a los niños para que consigan alcanzar el sentido por sí mismos. No conseguirán dicho sentido aprendiendo los contendidos del conocimiento de los adultos. Debemos enseñarles a pensar y, en concreto, a

pensar por sí mismos. Pensar es la habilidad por excelencia que nos capacita para lograr significados.

Pensar con habilidad

Cuando estamos agradablemente relajados, una secuencia de pensamientos, acompañada fecuentemente de imágenes, será el objeto inmediato de nuestra atención y es posible que nos libremos de nuestra hija que nos tira de la manga diciendo: «No me interrumpas, estoy pensando», como si cuando luego estamos conduciendo el coche, haciendo compras, escribiendo una carta, leyendo el periódico o preparando la comida, *no* estuviéramos pensando. La verdad es, desde luego, que en el proceso de hacer cosas estamos siempre pensando; no hay forma de que un ser humano vivo y activo pueda dejar a un lado el proceso de pensamiento. ¿Por qué, entonces, se da la ilusión de que sólo estamos metidos en esa peculiar actividad que la gente llama pensar cuando estamos relajados, cuando nos fijamos en los movimientos placenteros de un tren de pensamientos?

Tomemos una analogía. Estás viendo una película. Los movimientos de los actores son completamente reales. Pero algo va mal en el proyector y empieza a ir más despacio. La película va ahora tan despacio que ha desaparecido la ilusión de movimiento y sólo ves fotogramas aislados, cada uno totalmente estático, pasando lentamente ante tus ojos.

Lo mismo pasa con el pensamiento. Cuando estamos físicamente activos o implicados en una animada discusión, nuestros procesos de pensamiento se mueven tan deprisa que no es posible identificarlos como una serie discreta de pensamientos individuales, distintos de nuestra actividad corporal. El pensamiento que acompaña a despedirse de un amigo o a poner la ducha está tan mezclado con la acción y va tan rápido que no podemos aislarlo, excepto quizás como algo borroso.

Por eso, el pensamiento que tenemos cuando estamos relajados o físicamente inactivos no es en absoluto un pensamiento típico; es más bien bastante atípico. Representa un pensamiento que se mueve a un paso lento y pesado, tan lento que en realidad podemos visualizar los pensamientos individuales. Pero esas entidades que se mueven despacio

no son en absoluto características del pensamiento como normalmente ocurre.

Puedes comprabarlo tú mismo prestando atención a la manera de meterse en una discusión muy animada. Fíjate en las ráfagas de actos mentales que hacen falta para escuchar un comentario, desembrollar los supuestos implícitos, sacar inferencias a partir de lo que el que hablaba intentaba (o no intentaba) implicar, especular sobre las diversas intenciones posibles del que habla, desarrollar tus propias intenciones para responder al comentario, revisar diversas maneras posibles de responder para llevar a término tus intenciones, decidir el tipo de énfasis que vas a dar a tu comentario (una exclamación, una pregunta, una sugerencia irónica, un cambio suave del tema de la conversación), escoger la primera palabra de lo que vas a decir, luego la segunda que acompañará a la primera y así sucesivamente. La absoluta densidad de la actividad mental en el más pequeño de los intercambios pregunta-respuesta es enorme debido al volumen de pensamientos implicados en dicho intercambio y al nivel del flujo de procesos individuales de pensamiento. Pero estamos tan atentos, tan pendientes de lo que se está diciendo, que no somos conscientes del pensamiento, o sólo somos conscientes de él como si fuera un horizonte borroso de nuestro campo de conciencia.

Si el pensamiento que se produce en una conversación está densamente estructurado y trabado, lo que ocurre en el acto de escribir puede serlo incluso más. Al escribir tenemos en mente no sólo un auditorio, sino muchos auditorios posibles y debemos anticipar las posibles respuestas de cada uno de esos auditorios. Y estamos preocupados por los niveles de estilo literario, preocupación que apenas tenemos cuando estamos hablando, pero que introduce una enorme cantidad de consideraciones que es necesario tener en cuenta al elegir cada palabra.

Como respirar y digerir, pensar es un proceso natural, algo que hace todo el mundo. Esto nos lleva a concluir con mucha facilidad que no se puede hacer nada para mejorar el pensamiento. Inferimos que ya lo estamos haciendo lo mejor que podemos, igual que sentimos que no podemos mejorar la manera de respirar o digerir. Pero no es en absoluto el caso. Pensar es natural, pero tambien es posible considerarlo como una habilidad susceptible de perfeccionamiento. Hay formas más eficaces y menos eficaces de pensar. Podemos decir esto con confianza puesto que poseemos los

criterios que nos permiten distinguir entre una pensamiento hábil y otro torpe. Esos criterios son los principios de la lógica. Mediante esas reglas, podemos establecer la diferencia que existe entre las inferencias válidas y las que no lo son.

Se podría pensar en este momento que estamos sugiriendo que los niños aprendan lógica para poder pensar con mayor eficacia. Pero no es así. Los niños aprenden lógica al mismo tiempo que aprenden el lenguaje. Las reglas de la lógica, como las reglas de la gramática, se adquieren cuando los niños aprenden a hablar. Si a una niña muy pequeña le decimos: «si haces esto, te castigaré», damos por supuesto que la niña entiende: «si no quiero ser castigada, no debo hacerlo». Normalmente es correcto suponer eso. En otras palabras, los niños muy pequeños se dan cuenta de que negar el consecuente exige negar el antecedente. Aunque se trata de un ejemplo de razonamiento muy sofisticado, los niños son capaces de hacerlo en una etapa muy temprana de su vida.

Es posible que extraer inferencias no válidas no sea considerado pensar bien, pero no obstante es pensamiento. No conseguir extraer las conclusiones apropiadas, definir y clasificar mal, valorar los hechos de forma acrítica, son todos ejemplos de pensamiento, aunque sea un pensamiento pobre. El problema pedagógico es, al menos en su primer nivel, transformar al niño que ya está pensando en un niño que piense bien. Un programa fiable de habilidades del pensamiento haría algo más que capacitar a los niños para tratar de forma eficaz tareas cognitivas inmediatas, como resolver problemas o tomar decisiones. Buscaría consolidar el potencial cognitivo de los niños de tal manera que estuvieran preparados en el futuro para un pensamiento más efectivo. El fin de un programa de habilidades del pensamiento no es convertir a los niños en filósofos o en personas que toman decisiones, sino ayudarles a pensar más, a ser unos individuos más reflexivos, más considerados, más razonables. Los niños a los que se ha ayudado a ser más juiciosos, no sólo tienen un mejor sentido de cuándo actuar o no actuar; no sólo son más discretos y considerados al tratar los problemas que se les presentan, sino que también son capaces de decidir cuándo sería adecuado posponer el tratamiento de los problemas, o evitarlos, mejor que hacerles frente directamente. Así, uno de los fines de un programa de habilidades de pensamiento sería la mejora del juicio. Pues el juicio es el vínculo entre el

pensamiento y la acción. Los niños reflexivos está preparados para mostrar buen juicio y los niños con buen juicio difícilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas.

La integración de las habilidades de pensamiento en todos los aspectos del currículo agudizaría la capacidad de los niños para establecer conexiones y hacer distinciones, para definir y clasificar, para valorar la información empírica de forma crítica y objetiva, para tratar reflexivamente las relaciones entre los hechos y los valores y para distinguir sus creencias y lo que es verdadero de su comprensión de lo que es lógicamente posible. Estas habilidades específicas ayudan a los niños a escuchar mejor, a estudiar mejor, a aprender mejor y a expresarse mejor. Por tanto, inciden en todas las áreas académicas.

Un programa de habilidades de pensamiento debe ayudar a los niños a pensar tanto de una manera más lógica como de una forma más significativa. Esas dos exigencias están estrechamente vinculadas entre sí. Ya que en gran parte lo que significa una afirmación consiste en las inferencias que se pueden sacar lógicamente de ella, la capacidad de extraer inferencias correctamente tiene enorme importancia si se trata de dotar de sentido a las actividades en las que están metidos los niños tanto fuera como dentro de la escuela. Cuanto más rico sea el abanico de inferencias que los niños pueden inferir lógica o lingüísticamente de lo que leen, perciben, o experimentan de cualquier otro modo, más satisfactorias y más beneficiosas serán para ellos esas experiencias.

Habilidades de pensamiento y habilidades básicas

El proceso de pensamiento incluye una vasta e intrincada familia de actividades: está el pensamiento matemático y el pensamiento histórico; el pensamiento práctico y el poético; el pensamiento cuando leemos, escribimos, bailamos, jugamos o hablamos. Lenguaje y matemáticas se consideran algunas veces las «habilidades básicas» porque se suele decir que son capaces de abrir la puerta a las otras habilidades cognitivas y reforzarlas. Pero el lenguaje y las matemáticas son sólo dos expresiones del proceso cognitivo; los resultados en esas áreas no pueden ser mejores que las habilidades de pensamiento subyacentes. Desde un punto de vista educativo, la mejora de las habilidades de pensamiento tienen una importancia crucial y fundamental. La niña que ha llegado a ser buena en las habilidades de pensamiento no es simplemente una niña que ha crecido, sino una niña cuya capacidad de crecimiento se ha incrementado.

Leer para encontrar significados

Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura tendrán probablemente dificultades al pensar. Se cree que mejorar el modo de leer de esos niños, mejorará probablemente su manera de pensar. Pero nuestra tesis es que la lectura y el pensamiento son interdependientes. Cada una de ellas presta ayuda a la otra. En consecuencia, ayudar a los niños a pensar puede muy bien conseguir ayudarles a leer.

No se debería desestimar el interés por lo que leen los niños como si fuera una ansiedad por algo poco importante o superficial. Si leer y pensar son interdependientes, existe una razón para estar preocupados si los niños no son todo lo buenos en lectura que podrían ser, o si parece que los lectores competentes tienen poco interés por la lectura.

Ahora bien, ¿qué es lo que motiva la lectura de los niños? ¿Cuál es el incentivo? ¿Qué sacan de la lectura? No hay respuesta más plausible a esas preguntas que decir que uno lee para conseguir significados. Si intentamos leer un libro y nos vamos convenciendo más y más de que carece de significado, lo dejamos a un lado. Los niños hacen lo mismo. Los niños que no pueden descubrir el significado de lo que leen, simplemente dejan de leer.

¿Pero que tipo de significados buscan los niños? El sentido que ellos anhelan encontrar es aquel que puede ser pertinente para su vida y puede iluminarla. Algunos de esos problemas son específicos del estadio de desarrollo por el que están pasando en esos momentos. Otros son problemas comunes a todos los seres humanos. Los niños se preguntan sobre los dos tipos de problemas. Se preguntan sobre su propia identidad. Se preguntan por qué deben ir a la escuela todos los días; se preguntan cómo empezó el mundo y cómo puede terminar. Algunas veces pueden preguntarse qué hacer con sus propios apetitos y emociones.

Con frecuencia, los niños son reacios a hablar de sus problemas; con frecuencia tienen un sentido de la discrección y la intimidad que nosotros debemos respetar. Pero muchos de esos niños seguirían interesados en participar en una discusión en la que se pudieran plantear problemas parecidos a los suyos. Por ejemplo, cojamos el problema que los psicólogos identifican como rivalidad entre hermanos. Muchas veces, los niños de una familia que no se llevan bien, serán incapaces de discutir sus conflictos entre ellos. Pero les gustará mucho leer historias de hadas en las que unas princesas que son hermanas no se llevan bien, o sobre príncipes de la misma familia real que rivalizan por el amor paterno. De alguna manera se saca el dedo de la llaga al plantear el problema como parte de un relato que empieza «Erase una vez...». En el contexto de ficción de una cuentó de hadas, el problema de la rivalidad entre hermanos se puede tratar con un mayor distanciamiento, de la misma manera que HOMERO, en su gran relato de la guerra de Troya, ayudó a los griegos a verse a sí mismos más objetivamente.

Por tanto, si los niños tiene que desarrollar un interés duradero por la lectura, ésta debe ser significativamente adecuada a sus preocupaciones fundamentales, a las cosas que más les importan en sus vidas. Lo que cuenta no es sólo aprender a ver las palabras y pronunciarlas, sino aprender a captar los significados de las palabras, las frases, las oraciones en los contextos en que aparecen.

Los que empiezan a leer tienen que aprender a encontrar las conexiones, conexiones que a menudo es difícil precisar. No es sólo lo que una oración *dice* lo que tiene importancia. ¿Qué está sugiriendo? ¿Qué está implicando? Por ejemplo, supongamos que una madre te está hablando de tus alumnos: «¡Oh! Admito que no es muy bueno en ortografía!» ¿Qué está sugiriendo? ¿No está insinuando que, en todo caso, la ortografía no es tan importante, pero que su hijo es bastante bueno en otras materias? O tomemos una afirmación como esta: «¡*Todo* el mundo va a ir a la fiesta!» Tomada literalmente puede significar simplemente que «todo el mundo va a ir, por lo tanto yo también voy a ir». Pero también podemos entenderla como una sugerencia de que todo el mundo «que importa», todos los que «son alguien», van a ir. O, dicha con lágrimas en los ojos, puede significar: «Todos los demás van a ir, ¿por qué no puedo ir yo también?»

Para descubrir el sentido en un texto escrito,.una niña o un niño tienen que ser sensibles al significado y tiene que saber cómo *inferirlo,* o ponerlo de manifiesto. La inferencia consiste en razonar, a partir de lo que está dado literalmente, lo que está sugerido o implícito. Si alguien dice: «¡Oh, eres noruega! ¡Entonces te gustará la nieve!», tu debes ser capaz de inferir que está dando por supuesto que a todos los noruegos les gusta la nieve. Si tú lees «sólo las mujeres están excluidas de este club», puedes inferir legítimamente que se admite a todos los hombres. O si sabes que hoy es martes 14, no tendrás muchos problemas en inferir que mañana será miércoles 15.

Estamos constantemente haciendo inferencias. Si estás cruzando la calle y escuchas una bocina, infieres que se acerca un coche. Si ves un vaso vacio con restos de leche en su interior, infieres que alguien se ha bebido un vaso de leche. Gracias a la inferencia, podemos sacar multitud de significados a partir de lo que vemos, escuchamos, saboreamos, tocamos y olemos, al igual que a partir de lo que pensamos.

Naturalmente, cuanta mayor facilidad tienen los niños para extraer inferencias, mayor número de significados podrán extraer de lo que están leyendo. Esto, a su vez, hará que la lectura les resulte más gratificante. Y cuanto más gratificados se sientan por lo que leen, más tendencia tendrán a seguir leyendo, ya sea para entretenerse, para sentirse a gusto o para comprender.

El razonamiento como habilidad primordial

Nadie sabe con seguridad cómo ocurre, pero el pensamiento está tan íntimimamente relacionado con el lenguaje que son muchos los que sospechan que aprender a hablar, aprender a pensar y aprender a razonar están mutuamente ligados. Muy bien podría ser que parte de la explicación de cómo aprenden los niños a razonar la encontremos observando cómo aprenden a hablar.

Ciertamente, lo que consigue una niña al aprender a organizar las palabras en enunciados gramaticales es algo totalmente espléndido. Que esta hazaña la realicen todos los días los niños en todo el mundo, en cualquier lengua imaginable, es uno de los hechos más extraordinarios que

conocemos. No sólo es notable el aprendizaje de las palabras, sino el hecho de que las organizan al hablar en estructuras gramaticales correctas, y esto lo hacen además desde que son casi unos bebés. La relación de los pensamientos entre sí de una forma lógica y también gramatical es otro logro sorprendente.

Evidentemente llevan consigo esas disposiciones para organizar su pensamiento y su habla gramatical y lógicamente. Pero del mismo modo en que es necesario enseñar a los niños la diferencia entre usar bien el lenguaje y usarlo mal (por ejemplo, sin respetar la gramática), hay que enseñarles también la diferencia entre razonar sólidamente y hacerlo a la ligera.

Empleamos mucho tiempo en ayudar a los niños a percibir la diferencia entre un texto bien construido y otro mal construido, o entre los ejercicios de matemáticas bien resueltos y los que están mal resueltos, pero apenas dedicamos un minuto a enseñarles a distinguir entre un razonamiento mejor y otro peor. Esto no se debe a que los niños no necesiten saber cómo razonar, ni tampoco a que no puedan entenderlo. Se debe más bien a que normalmente nosotros mismos estamos poco familiarizados con la lógica y nos cuesta admitir que nos resulta tan difícil comprenderla.

Hemos estado diciendo que una razón por la que los niños no saben leer mejor de lo que lo hacen es porque no les enseñamos a razonar. Y sin razonar no pueden descubrir lo que están leyendo.

La lectura, desde luego, está recibiendo una atención especial en estos momentos. Los críticos acusan a las escuelas de que no enseñan a leer bien y muchas escuelas responden a las críticas prestando más y más atención a la lectura, pero con frecuencia a costa de otros objetivos educativos.

Es absurdo ver cómo la lectura ha llegado a convertirse en un fin en sí misma. En otro tiempo fue considerada sólamente un medio. Los padres querían que sus niños crecieran para llegar a ser adultos inteligentes; ¿para desarrollar la inteligencia de los niños, qué mejor medio teníamos que la lectura? Pero cada vez se insiste más en la lectura, mientras que se olvidan los procesos de pensamiento que dicha lectura iba supuestamente a desarrollar. «Hemos duplicado nuestros esfuerzos, perdiendo de vista nuestros fines».

Quizás resulte extraño que insistamos en la enseñanza del razonamiento para mejorar la lectura infantil y que insistamos en que se vea a su vez la lectura como un medio para ayudar a los niños a pensar más que como un fin en sí misma. Nuestra respuesta es que la lectura y el razonamiento son habilidades que se pueden enseñar y que se refuerzan mutuamente. Es discutible si se puede enseñar a pensar, pero ciertamente se puede estimular. Y la instrucción en los procedimientos del razonamiento puede ayudar al desarrollo del arte del pensamiento.

¿Pero cómo se enseña el razonamiento? Con frecuencia las escuelas afirman que ya lo están haciendo, y que lo están haciendo bien. Para justificar esto, citan los programas de matemáticas y lenguaje. La aritmética y el lenguaje pueden contribuir provechosamente a pensar bien. Pero ellas solas son insuficientes. El hecho de que Ana sume, reste, multiplique y divida y pueda leer de corrido libros de *comics*, incluso *Platero y yo*, no significa que pueda razonar con claridad. No significa que esté desarrollando los hábitos de un pensamiento eficaz, o que esté llegando a formarse juicios independientes. Se necesita algo más.

En nuestro programa, intentamos sensibilizar a los niños ante el pensamiento descuidado y al mismo tiempo intentamos ayudarles a pensar bien. Les ofrecemos ejemplos como los siguientes:

> Mi padre ha leído en un periódico que fumar provoca el cáncer, y por eso ha decidido que va a dejar de leer el periódico.
>
> Siempre que veo a Isabel, le pregunto qué opina de Luis y se pone muy nerviosa. ¡Chico, está colada por mí!
>
> Me han dicho que uno de cada cinco niños que nacen en el mundo es chino; tengo tres hermanos, por lo que supongo que el próximo hijo que tengan mis padres probablemente parecerá un oriental.

O les hacemos preguntas absurdas como éstas:

> ¿Cuándo una línea recta es curva?
>
> ¿Por qué los delfines son unos peces tan estúpidos?
>
> ¿Dónde hace más calor, en verano o en la ciudad?

Los niños pueden aprender fácilmente a detectar los fallos de ejemplos como éstos. Pero necesitan discutir qué es lo que está mal, guiados

por alguien formado para poder distinguir entre un pensamiento eficaz y un pensamiento confuso.

Obviamente, necesitamos desarrollar métodos atractivos de presentación de asuntos de calidad intelectual sin comprometer la integridad del tema. Nuestro objetivo no debería ser plantear a los niños entidades aisladas, la estructura del pensamiento lógico por un lado y los problemas urgentes y turbadores de la vida por otro lado. Lo que debemos hacer es permitir a los niños que descubran el papel tan ameno y fructífero que el pensamiento puede desempeñar en sus asuntos. Debemos ayudarles a ver cómo el razonar sobre cuestiones que a ellos les importan puede ser una experiencia altamente beneficiosa. A veces, ese razonamiento puede ser sugerente, incluso si lo único que consigue es reformular temas básicos con mayor agudeza.

Habilidades de pensamiento y otras disciplinas académicas

La investigación experimental ha probado que la introducción de Filosofía para Niños de una manera continua y rigurosa y con profesores formados puede tener un impacto significativo en las habilidades básicas. ¿Pero puede introducir una diferencia substancial o significativa cuando se integra en otras disciplinas académicas?

Dos áreas que tienen una importancia decisiva en el curriculum del primer año de la escuela secundaria (*high school*) son el lenguaje y los estudios sociales. En ambos casos, Filosofía para Niños puede ser útil no sólo para plantear cuestiones preliminares sobre los supuestos implícitos de la asignatura, sino también para desarrollar hábitos críticos y métodos de investigación esenciales para los resultados de los alumnos en esas áreas.

Fijémonos en lo que pasa con el lenguaje. Ya hemos llamado la atención sobre los problemas que aparecen en la enseñanza de la lectura; existe una insatisfacción parecida muy extendida respecto a la eficacia de la manera de abordar actualmente la escritura. Un problema ulterior es cómo va disminuyendo entre los jóvenes el sentido de la pertinencia de la tradición literaria para sus resultados en las habilidades básicas de

lectura y escritura. El profesorado se queja de que los estudiantes no están adecuadamente motivados para aprender y los estudiantes se quejan, por otra parte, de que el profesor insiste demasiado en la mecánica de la lectura pero no consigue que esas habilidades tengan algo que ver con sus vidas.

Una forma de superar la objeción del profesorado de que los estudiantes no están adecuadamente motivados, sería utilizar una novela en lugar del libro de texto tradicional, una novela con cuyo argumento pudieran identificarse fácilmente los estudiantes. Presentémosles una novela en la que un estudiante está completamente bloqueado cuando tiene que escribir poesía o prosa literaria y hagamos que la novela les demuestre cómo las discusiones en la clase y unos ejercicios bien escogidos presentados por la profesora pueden ayudar a deshacer ese bloqueo.

En general, los niños se resisten a hacer lo que no comprenden. Decirles que tienen que escribir un poema o una composición, es para algunos niños algo horrible. No acaban de ver por qué deben hacerlo; como tampoco acaban de ver los temas fundamentales que están implicados o la pertinencia que tiene para sus vidas. Un curso de filosofía realizado con anterioridad o al mismo tiempo que las clases de lenguaje, podría justamente analizar esas consideraciones. Se podría dar a los niños una oportunidad de discutir los criterios para escribir bien, la diferencia que existe entre poesía y prosa, las relaciones entre experiencia y significado, la relación entre sentimiento y expresión, y la distinción entre realidad y ficción y entre explicación y descripción. Más adelante, los niños podrían explorar nociones como las de aventura, imaginación, atención, percepción, definición, comunicación, posibilidad, significado, liberación, sorpresa y perfección.

¿Qué les aportaría a los niños discutir esas nociones? Nada por sí mismas. Esas discusiones sólo ayudan cuando surgen en un curso que está seriamente interesado en ayudar a los niños a vérselas con las situaciones de su propia vida y en ayudarles a ver la conexión que existe entre esas situaciones y las habilidades literarias que les estamos exigiendo desarrollar. Si se presentan la literatura y la escritura como cosas que sólo hacen los adultos o los niños brillantes muy motivados, entonces tenderán a resultar chocantes para la mayoría de los miembros de la clase al verlas como algo ajeno y alienante. Una alumna tiene que querer apro-

piarse de la obra literaria e identificarse con las motivaciones del escritor.

El estudiante debe ver también que no existe conflicto entre la literatura y el pensamiento. Con demasiada frecuencia, los niños ven la poesía como un repertorio de las sensaciones y percepciones de alguien ajeno. Muchos niños no son conscientes de que hay un pensamiento incorporado al poema que puede ser compartido por el lector, algo que el lector puede revivir e incluso hacer por sí mismo. Una revisión de los escritos en los que los niños se implican de hecho, mostrará rápidamente su disposición favorable a expresar sus pensamientos y a formular literariamente sus convicciones sobre la vida en el mundo. Filosofía para Niños apoyará esa inclinación innata de la infancia proporcionándoles las condiciones para que se expresen de esa manera.

En el caso de los estudios del área social pasaría substancialmente lo mismo en relación a la necesidad de animar a los niños a reflexionar sobre sus propias experiencias vitales que pasan a ser la urdimbre primaria a partir de la cual se debe articular el estudio de las ciencias sociales. Pero un curso de ciencias sociales estaría intrínsecamente interesado por los aspectos sociológicos y políticos de las experiencias vitales de esos niños. Las discusiones en el aula incluirían conceptos como los de democracia, sociedad, justicia, anarquía, educación, propiedad, ley, crimen, ideales sociales, división del trabajo, instituciones, tradición, responsabilidad, autoridad y libertad. A menudo, los estudios sociales aparecen a los niños como un curso lleno de datos, un interminable inventario de hechos cuyas mutuas relaciones son vagas y confusas. Lo que puede hacer la filosofía es ofrecer a los niños un sentido intelectual de dirección de tal manera que puedan abordar los materiales del curso con una mayor confianza. Cuando se puede ayudar a los niños a comprender los ideales y valores y criterios que se dan por supuestos en una sociedad, están mejor equipados para juzgar hasta qué punto las instituciones y prácticas de esa sociedad están funcionando bien.

Esto no ocurre cuando se les anima a estudiar esas instituciones y prácticas sin el aparato critico que les permitiría juzgarlas y les daría un sentido de la perspectiva y proporción al tratar la amplia cantidad de material de ese tipo.

Este enfoque, además, ayudaría a tender un puente que salvara el

abismo entre las instituciones de esa sociedad en sentido global y las situaciones de los alumnos en el aula. Con demasiada frecuencia, los estudiantes no ven ninguna conexión entre lo que están estudiando, lo que hacen en su vida cotidiana y lo que hace globalmente la sociedad. Se deben presentar esos factores juntos de una manera significativa para que los niños empiecen a verse a sí mismos como seres sociales y políticos.

La relación entre el diálogo y el pensamiento

Ya que a menudo asumimos que el pensamiento es algo privado e interior, también tendemos a verlo como algo misterioso y frustrante. En esas circunstancias, la gente es incapaz de aplicar criterios que les permitirían distinguir entre un pensamiento mejor y otro peor porque su misma realidad no es algo que tengan claro.

Además, cuando el pensamiento se construye como algo totalmente «mental» y «privado», és fácil que se produzca una notable confusión respecto a cómo se podría mejorar. Por ejemplo, consideremos la relación entre el pensamiento y el diálogo. Una idea comúnmente admitida es que la reflexión genera el diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo el que genera la reflexión. Muy a menudo, cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse, a tener en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención a las definiciones y significados, a reconocer opciones en las que antes no se había pensado, y, en general, a realizar un amplio número de actividades mentales en las que no se hubieran metido si nunca hubiera habido una conversación.

Piensa tú mismo si no es verdad. ¿Cuáles son los sucesos más memorables y más estimulantes intelectualmente en un día en la escuela? ¿Los momentos de estudio? ¿Las lecturas? ¿Las presentaciones? ¿Las pruebas escritas? ¿O las discusiones en el aula en las que todos se implican y hablan de lo que les interesa como seres humanos? Al seguir una discusión de esas, las personas que participan reflexionan sobre lo que ellas mismas han dicho y lo que podrían haber dicho: recuerdan lo que han dicho otras personas e intentan imaginar lo que podrían haber dicho.

Además, las personas que participan reproducen en sus propios procesos de pensamiento la estructura y el progreso de la conversación en el aula. Es esto lo que se quiere decir cuando se menciona que el pensamiento es la interiorización del diálogo.

Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía, recogemos del diálogo que se puede oír las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen las demás. Pero esas actitudes críticas se vuelven a continuación contra nuestras propias reflexiones. Nos fijamos cuidadosamente en lo que las demás podrían decir sobre nuestra aportación una vez que hemos aprendido las técnicas del examen crítico de los procesos de pensamiento y de los modos de expresión de las demás personas.

La insistencia en que la formación de una comunidad en el aula tiene una importancia crucial para estimular el pensamiento no deja de tener una base en la psicología cognitiva y social. Si nos fijamos, por ejemplo, en la obra de GEORGE HERBERT MEAD (*Espíritu, persona y sociedad*) o la obra de LEV VYGOTSKY (*Pensamiento y lenguaje*), encontraremos tanto un apoyo filosófico como psicológico para la tesis de que el pensamiento es la interiorización del diálogo. VYGOTSKY, por ejemplo, reconoce claramente que existe una diferencia entre la capacidad que se posee en la infancia para resolver los problemas como personas individuales y la capacidad para resolverlos en colaboración con sus profesores y compañeros. Como MEAD, VYGOTSKY considera la formación de una comunidad en el aula como algo indispensable para estimular el que los niños piensen y actúen con un nivel de ejecución más alto que el que mostrarían si actuaran individualmente.

Esto no significa que todos los ejemplos de diálogo sean ejemplos de comunidad de investigación. Los niños son perfectamente capaces de reírse, charlar, no prestar atención o empezar a hablar todos a la vez. Incluso cuando hablan con orden, pueden no estar escuchando lo que cada

uno está diciendo y no intentar elaborar su pensamiento a partir de las contribuciones de otras personas. En la medida en que algunos niños están interesados solamente por lo que ellos dicen sin tener en cuenta la dirección del diálogo, no se puede decir que estén participando plenamente en una comunidad de investigación. Más aún, en la medida en que no consiguen realizar un serio esfuerzo para seguir el diálogo y aportar una contribución que parezca pertinente y significativa, no están participando. MEAD señala que existe una diferencia entre una conducta meramente imitativa y la interiorización de los procesos del grupo. Cuando llevas a una niña a una guardería infantil en la que los demás niños están jugando, la nueva niña puede imitar lo que hacen los demás sin comprender realmente el proceso. Sólo comprende el proceso cuando comprende e interioriza las reglas del juego, los roles de cada participante y el significado que el juego tiene para el grupo en conjunto.

Podemos preguntarnos ahora por qué querría esa niña participar en una comunidad en la que existen esas reglas y normativas. MEAD diría que los niños llegan a la escuela equipados ya con impulsos sociales que están esperando una ocasión para manifestarse. La niña no es un ser bárbaro que debe ser convertido en un ser social. La niña ya es social, pero exige un ambiente en el que esas tendencias sociales se puedan expresar de forma constructiva. En este sentido, los niños que con frecuencia están callados en clase no son niños que no deseen hablar; en lugar de eso son normalmente niños que tienen miedo de que lo que vayan a decir sea rechazado por los demás como algo sin importancia. Si existiera una genuina comunidad de respeto mutuo en el aula, en la que ese tipo de estudiantes encontraran las oportunidades de hablar y ser escuchados con respeto, probablemente saldrían de sus conchas y se implicarían voluntariamente en el diálogo comunitario. Con mucha frecuencia el niño no-verbal es tan sólo un niño que sueña lo maravilloso que podría ser estar en la primera fila del aula, dirigiéndose a sus compañeros para hablarles de algo importante.

Se ha infravalorado con frecuencia el papel que juega la discusión en el aula en motivar a los niños para que se impliquen en las actividades académicas. Por ejemplo, una profesora puede decidir un tema y pedirle a la clase que escriban una composición para el día siguiente. Pero, con mucha frecuencia, los niños tienen que pasar por un proceso de transi-

ción en el que articulan verbalmente diversos enfoques de un tema concreto para conseguir poner a punto su maquinaria intelectual. Tienen que intentar expresarse mutuamente sus ideas, escuchar las respuestas, superar la sensación de que lo que tienen que decir es algo absurdo o inadecuado comprobándolo con el grupo, de tal manera que aprendan de las experiencias de los demás y empiecen a tener un sentimiento de excitación según empiezan a destilarse las implicaciones del tema. Sólo entonces la tarea propuesta por la profesora empieza a parecerles apasionante. Nunca debemos dar por supuesto que porque nosotros, como adultos, podemos escribir algo sin discutirlo con nadie más, o leer algo y comprenderlo sin discutirlo con otra persona, esos resultados refinados de un proceso educativo son modelos adecuados para el proceso en sí mismo. El diálogo es un estadio de ese difícil y pesado proceso de la experiencia que es necesario pasar si queremos que la experiencia en bruto se convierta en una expresión refinada. Para los niños, estén en el nivel que estén, el diálogo es una fase indispensable del proceso.

El profesorado debería tener presente las poderosas relaciones que existen entre la lectura y el habla por un lado y entre la escritura y el habla por el otro. Además, existe una relación íntima entre hablar y escuchar, por lo que, si no escuchamos atentamente los significados que intentan transmitirnos sino que atendemos más bien a componentes menos esenciales de la conversación, probablemente entenderemos mal al que está hablando. Aquellos que aprenden a escuchar los comentarios que hacen otras personas y a discernir los significados que se deben encontrar en la conversación tienen más probabilidades de ser los que capten lo que leen como algo dotado de sentido en lugar de leerlo como algo sin sentido.

Pensar bien sobre cuestiones interesantes

La filosofía es una disciplina que incluye la lógica y, por lo tanto, está interesada en introducir criterios de excelencia en el proceso de pensamiento, de tal forma que los estudiantes puedan pasar de simplemente pensar a pensar bien. Al mismo tiempo, la tradición filosófica que se remonta al s. VI a.C. se ha enfrentado siempre con un cuerpo de conceptos que se han considerado importantes para la vida humana o pertinentes para el conocimiento humano. Ejemplos de esos conceptos serían la justicia, la verdad, la bondad, la belleza, el mundo, la identidad personal, la personalidad, el tiempo, la amistad, la libertad y la comunidad. Algunos de esos conceptos todavía están mal definidos y muchos de ellos son sumamente discutibles. Pero representan el esfuerzo combinado de muchísimos filósofos a lo largo de muchas generaciones para introducir orden y claridad en nuestra comprensión. Sin conceptos como esos, funcionando como ideas reguladoras, nos resultaría mucho más difícil dotar de sentido a nuestra experiencia. Lo que diferencia especialmente a la civilización de la barbarie es que los pueblos civilizados están *interesados* en las diferencias que existen entre bello y feo, bueno y malo, verdad y falsedad, justicia e injusticia. Si los seres humanos no pensaran que el concepto de belleza tiene algún significado, sería difícil entender por qué han persistido, como así ha sido, en esforzarse por construir ciudades bellas y bellas obras de arte. Si no hubieran creído en la justicia, no se habrían esforzado por crear formas más aceptables de organización social. La filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida. Es indispensable que las personas adquieran esos conceptos durante su infancia si quieren dotar de sentido a los aspectos sociales, estéticos y éticos de sus vidas.

Existe una noción equivocada de que los niños no tienen interés por las nociones filosóficas, sino que sólo desean divagar sobre trivialidades o dominar los hechos. Con demasiada frecuencia, los adultos asumen que los niños sólo sienten curiosidad cuando se trata de adquirir una información específica más que de comprender las razones por las cuales las cosas son como son.

Desgraciadamente se ha reservado la filosofía tradicionalmente para los adultos, basándose en la aparente presuposición de que los niños no tendrían interés por materias tan abstractas y en todo caso no sería capaces de tratarlas por ser tan técnicas. Pero el hecho es que los temas filosóficos no sólo son interesantes para los adultos y tampoco es necesario formularlos de una manera tan técnica que los niños no puedan abordarla. Ciertamente, una de las cosas que es tan maravillosa en la filosofía es que personas de cualquier edad pueden reflexionar sobre los temas filo-

sóficos y discutirlos de una manera provechosa. Los niños están tan fascinados como los adultos por nociones como las de amistad o imparcialidad y tanto los niños como los adultos pueden reconocer que todavía nadie ha dicho la última palabra sobre esos temas. La posibilidad de que niños y adultos puedan explorar conjuntamente las posibilidades filosóficas es una de las consecuencias más refrescantes y estimulantes de la filosofía en la escuela elemental.

Un programa de habilidades de pensamiento filosóficas, unido a animar a los niños a ser rigurosamente críticos, les animará a pensar de una manera imaginativa. Cuando los niños discuten sobre cómo son las cosas, debe haber siempre un esfuerzo paralelo que explore con ellos cómo podrían ser las cosas. Deberíamos evitar darles la impresión a los niños de que las cosas sólo pueden ser como son. Incluso cuando se trata de hechos, no animar a los niños a pensar qué clase de mundo tendríamos si esos hechos no existieran es perder una oportunidad de reforzar su capacidad para especular de forma independiente y creativa.

Uno de los mayores problemas de la educación en la actualidad es la falta de unidad en la experiencia educativa infantil. Lo que se encuentra un niño es una serie de presentaciones especializadas sin conexión. Cuando tiene una clase de lenguaje después de otra de matemáticas, la niña puede no ver ninguna relación entre ellas, como tampoco puede ver una relación entre la clase de lengua y la de estudios sociales que viene a continuación, o entre la de sociales y la de ciencias de la naturaleza.

La parcelación del día escolar refleja la fragmentación general de la experiencia, ya sea en la escuela o fuera de ella, que caracteriza la vida moderna. Obedece también, sin embargo, al enorme incremento de los datos para el conocimiento humano, pues, en la medida en que la educación implica la transmisión de información a la infancia, es necesario que sea simplificada y esquematizada por especialistas. El resultado es que cada asignatura se convierte en algo autosuficiente y aislado, perdiendo la pista a sus relaciones con la totalidad del conocimiento humano, en un esfuerzo por presentar simplificadamente un breve bosquejo de ese área particular.

Dado que es bastante probable que esa especialización se mantenga en el futuro, es necesario que exista algún medio de establecer una continuidad entre las diferentes disciplinas que configuran el curriculum escolar. Normalmente se carga el peso de establecer esa continuidad sobre el profesorado, que desgraciadamente raras veces recibe una formación que le permita percibir las continuidades entre las diferentes áreas temáticas. Por eso es poco razonable esperar que el profesorado vaya a establecer esas continuidades para el niño. Es posible que el profesorado no haya recibido una formación que le permita ser consciente de las semejanzas formales entre la gramática, las matemáticas y la lógica; o ser consciente de la continuidad metodológica que establece una conexión entre las ciencias físicas y las sociales; o ver las conexiones entre la descripción literaria de la vida social y la descripción sociológica de la vida social. Más aún, no es realista pedirle al profesorado que cree continuidades entre las diferentes áreas temáticas cuando los especialistas han sido incapaces durante mucho tiempo de organizar y expresar esas continuidades.

Al final, cada disciplina tendrá que reconocer sus conexiones con las demás áreas del conocimiento humano. No hay una buena razón para que no existan en cada curriculum especializado puentes con las otras disciplinas que capaciten al niño para hacer frente a las interconexiones del conocimiento humano como un hecho más y no como un ideal en el que esperamos piadosamente.

Pero el paso que hay que dar inmediatamente es librar al profesorado de la carga de establecer esa continuidad y pasarla, al menos en parte, a los niños. Esto se puede hacer partiendo de la curiosidad natural de la infancia, de su deseo natural de globalidad, de su inclinacion natural a seguir preguntando hasta que están satisfechos, independientemente de que su investigación permanezca o no permanezca dentro de los límites de una disciplina. Los niños poseen la motivación y el interés para insistir en que su comprensión sea unificada y completa. Lo que necesitan tanto los niños como el profesorado es, por tanto, una orientación en el curriculum que les indique cómo establecer las conexiones que están buscando.

Se plantea la cuestión de cómo podrá la filosofía satisfacer esa necesidad de continuidad que tienen ambos. La respuesta parece estar clara: si la principal contribución de la infancia al proceso educativo es su carácter inquisitivo y si la filosofía es de forma característica una disciplina que plantea preguntas, entonces la filosofía y los niños parecen ser alia-

dos naturales. ¿Qué podría establecer mejor una conexión entre los niños y la estructura formal del conocimiento humano que una disciplina que tradicionalmente se ha interesado por las relaciones que existen entre las diferentes disciplinas intelectuales y por el planteamiento de preguntas siempre más profundas sobre la manera de interpretar y comprender la experiencia humana?

En otras palabras, la filosofía anima los recursos intelectuales y la flexibilidad que pueden capacitar tanto a los niños como a los profesores para enfrentarse a las discontinuidades y fragmentaciones de los currícula vigentes. Su tradicional interés por la ética, por la naturaleza del conocimiento y por la naturaleza de la realidad es un interés que trasciende las disciplinas existentes y al mismo tiempo está básicamente referido a las materias que tratan las disciplinas existentes.

La peculiaridad de la filosofía radica en que las preguntas que plantea se refieren a la naturaleza del conocimiento humano de una manera directamente transversal a la distribución de las materias no filosóficas. Esto es, de acuerdo con la división aceptada del conocimiento humano en materias académicas como física, ciencias de la naturaleza, matemáticas, historia, y otras parecidas, es posible animar a los niños a plantear preguntas (en el caso de que se les anime a preguntar) como: ¿Qué es el colonialismo? ¿Qué es la gravedad? ¿Qué es la división?

Por otra parte, un filósofo plantea cuestiones que son metafísicas, epistemológicas, estéticas o éticas, y lo que es exclusivo de este tipo de preguntas es que cortan directamente a lo largo de las diferentes áreas temáticas. Preguntarse por lo ético es preguntarse por algo que se aplica por igual a la ciencia, el arte, la profesión y a cualquier otra dimensión de la vida humana. De forma parecida, toda área temática tiene una dimensión estética, una dimensión epistemológica, una dimensión metafísica. La profesora de matemáticas puede insistir en que los niños empiecen aprendiendo operaciones matemáticas sencillas, pero los niños pueden hacer dudar a su profesora preguntándole qué es un número, una pregunta metafísica sumamente profunda. Es posible que el profesor de historia quiera concentrarse en la historia del Imperio Romano, pero los niños, con una inocencia aparente, pueden querer saber antes qué es la historia y les causa sospechas fundadas que el profesor quiera seguir adelante sin ofrecer una explicación. Lo mismo pasa con preguntas como: «¿Qué es una explicación?»; «¿Qué es la obediencia?»; «¿Qué es la bondad?» Los profesores que insisten en que los niños deben atenerse a los hechos deberían estar dispuestos a entrar en la discusión cuando una niña les pregunta «Pero, ¿qué es un hecho?» En otras palabras, cada vez que un niño pone en cuestión las presuposiciones fundamentales de la materia que están estudiando, está planteando cuestiones metafísicas. Cada vez que quieren saber cómo pueden estar seguros de algo, están planteando cuestiones epistemológicas. Cada vez que quieren saber por qué sus padres o profesores les recomiendan leer, por ejemplo, están planteando una cuestión estética.

Ahora bien, está claro que existe bastante polémica en torno a cuál sea la respuesta a preguntas como ¿qué es el número?, o ¿qué es un hecho? Tampoco tenemos muy claro qué sea la historia, o en qué consiste una explicación, o qué es la mente, o qué es la individualidad humana. De hecho, la filosofía implica precisamente este esfuerzo permanente por mantener un mano a mano con preguntas que no permiten una solución sencilla y que exigen un replanteamiento y reformulación continuos. Pero el hecho de que no existan respuestas disponibles a mano para esas preguntas filosóficas que los niños plantean constantemente no justifica el que intentemos evitarlas o pasarlas por alto cuando el niño las plantea. Esas preguntas representan la búsqueda infantil de globalidad y completo acabamiento, su sano desprecio de las categorías artificiales y de los impedimentos para la comprensión. El que no animemos y promovamos esta búsqueda infantil de la comprensión introduciéndoles sistemáticamente en el diálogo filosófico a través del cual se puede nutrir su curiosidad y clarificar sus intuiciones, significa que les obligamos a aceptar la aridez de una visión superespecializada del conocimiento tal y como en estos momentos se presenta en las escuelas, en lugar de una perspectiva filosófica rica, sinóptica y comprensiva, que es la que sus preguntas parecen preferir.

El enfoque de Filosofía para Niños implica de este modo la idea de que las preguntas de los niños tienden a poseer un alcance y una grandeza extraordinariamente amplios. Preguntar ¿cómo empezó el mundo?, o ¿de qué está hecho todo?, o ¿qué pasa cuando la gente se muere?, significa plantear temas de una enorme importancia metafísica. El hecho de que los niños puedan plantear semejantes preguntas indica que empie-

zan con un ansia de explicaciones holísticas. Y el que no intentemos ayudarles a desarrollar conceptos de la misma generalidad que las preguntas que hacen, significa, en el mejor de los casos, que les tratamos con una condescendencia algo arrogante. La filosofía, por tanto, es sumamente beneficiosa para las personas que buscan formular conceptos que puedan representar con eficacia aspectos de su experiencia vital. La profesora que reconoce y respeta el sentido de totalidad que piden los niños, se esforzará por ayudarles a desarrollar la flexibilidad intelectual y los recursos más grandes posibles. Los niños respetarán al profesor que se toma en serio sus preguntas, incluso si esto no significa nada más que responder una pregunta con otra pregunta. De este modo, si una niña pregunta: «¿Está el mundo hecho de materia?», la profesora puede preguntarle a la niña: «¿Qué crees tú que es la materia?». O si el niño pregunta: «¿Cómo empezó el mundo?», el profesor puede preguntar: «¿Cómo puedes saber que tuvo un comienzo?». Esto sitúa al profesor en el papel de alguien que busca e indaga igual que el niño.

Cuando una niña nos pregunta «¿Qué es la muerte?» nos vemos obligados a preguntarnos qué es la vida. Si un niño nos pregunta «¿Qué es la mente?», nos veremos obligados a preguntarnos a nosotros mismos qué es la materia. En otras palabras, cada pregunta que implica una visión unilateral, parcial, de las cosas exige una respuesta que sea más exhaustiva y que nos obligue a analizar la cuestión con un juego de perspectivas más rico y más variado.

En resumen, es un lugar común lamentar la fragmentación y especialización que parece haberse convertido en un mal endémico de la educación. Está empezando a verse con claridad que la solución a ese problema no vendrá de los que son, ellos mismos, asiduos de esa completa especialización, porque están ya demasiado superespecializados como para diseñar una solución. Por otro lado, es poco práctico pasarle el peso de la generalización y de la continuidad a un profesorado que no ha recibido una formación adecuada para plantear las preguntas más generales ni para ver las continuidades entre las diferentes materias. Se debe ver la filosofía en el aula como un contrapeso a la superespecialización dominante en el sistema educativo y la carga que supone introducir la filosofía en el aula será aceptada más que voluntariamente por los mismos niños, ya que los significados que la filosofía representa están entre los que los

niños más aprecian. Obviamente, el futuro de la filosofía en el aula depende de la formación del profesorado, no sólo para comprender la dimensión filosófica de las áreas educativas que en estos momentos enseña el profesorado en su jornada escolar, sino también para aprender cómo alimentar y agudizar sistemáticamente (y no sólo tolerar) esta pesquisa filosófica realizada por los alumnos.

Los niños necesitan globalidad y sentido de la perspectiva. Pero sólo pueden desarrollarlos si el proceso educativo en sí mismo desafía su imaginación y da vuelos a sus procesos intelectuales mientras que les proporciona al mismo tiempo las líneas que permiten que las diversas materias del curriculum se integren mutuamente. Estas son dos exigencias esenciales para un programa general de educación, y Filosofía para Niños puede satisfacer ambas. Proporciona a los niños los instrumentos intelectuales e imaginativos que necesitan y les proporciona el modo de pasar de una materia a otra, estableciendo un puente y una conexión entre las diversas disciplinas que sigue un niño a lo largo de su jornada escolar.

Capítulo 5

La filosofía: la dimensión perdida de la educación

La filosofía surge del asombro.—Asombro y significado.

La filosofía surge del asombro

Los adultos hemos aprendido a aceptar las incertidumbres que acompañan nuestra experiencia cotidiana, las tomamos como un hecho. Muchos de nosotros ya no nos preguntamos por qué las cosas son como son. Hemos llegado a aceptar partes de la vida como confusas y enigmáticas porque siempre han sido así.

Muchos adultos han dejado de asombrarse y preguntarse porque sienten que no hay tiempo para ello, o porque han llegado a la conclusión de que no es productivo ni lucrativo dedicarse a reflexionar sobre lo que no puede cambiarse. Muchos adultos no han tenido nunca la experiencia de un asombrarse y un reflexionar que, de algún modo, influyera en sus vidas. Como resultado, estos adultos han dejado de cuestionar y buscar los significados de su experiencia y, al final, se convierten en ejemplos de aceptación pasiva que los niños aceptan como modelos para su propia conducta.

Así, la prohibición de asombrarse y preguntarse se transmite de generación en generación. En poco tiempo, los niños que ahora están en la escuela llegarán a ser padres. Si de algún modo podemos preservar su natural sentido de asombro, su apertura a la búsqueda de significados, su anhelo de compresión del por qué de las cosas, puede haber una esperanza de que esa generación no sirva a sus propios hijos como modelo de aceptación acrítica.

A cada momento de la vida de un niño se le presentan a ese niño su-

cesos enigmáticos y confusos. Tomemos como ejemplo una niña pequeña desde el momento en que se levanta. Tal vez descubra que su madre está enojada con ella, a pesar de que ella no cree haber hecho nada para merecer su enojo. Está confundida. De camino a la escuela puede observar muchas más cosas cuyo significado es oscuro para ella: la bandera del cuartel está a media asta, los botes de basura están tirados en el suelo, algunos niños que conoce se alejan de la escuela en vez de dirigirse a ella, una esquina está inundada, un comerciante quita los candados de la puerta de su negocio, etc. Tal vez si un adulto la acompañara y se quisiera tomar el tiempo para responder las preguntas que le surgen sobre cada uno de estos incidentes, la niña podría ir construyendo gradualmente una comprensión del funcionamiento del mundo. En tanto que la educación esté orientada a proporcionar a los niños una comprensión tal, su recurso mayor es la perpetua curiosidad del niño.

Las cosas nos asombran cuando no les podemos encontrar una explicación. Puede tratarse de un truco de cartas ejecutado por un mago, o una oruga que se transforma en mariposa, o un cuarteto de cuerdas. Puede ser un quasar en el espacio exterior, o bien las actividades de un virus bajo un microscopio. Pero, cualquier cosa que sea, si no podemos encontrarle una explicación, tendemos a llamarla maravillosa, nos asombra y nos preguntamos sobre ella.

Cuando el mundo nos parece asombroso es porque nos enfrentamos no con problemas solucionables, sino con verdaderos misterios. Podemos saber mucho sobre la herencia, pero importa poco cuando nos miramos al espejo y vemos nuestro rostro. ¡Hé ahí un misterio! ¿De dónde vino? ¿Cómo es que llegó a ser como es? ¿En qué medida somos responsables de él? Seguramente se nos habrán ocurrido preguntas como esas alguna vez.

Ese tipo de preguntas se les ocurren a los niños constantemente, porque los niños se asombran y se preguntan no solamente sobre sí mismos, sino sobre el mundo. ¿De dónde vino el mundo?, ¿cómo llegó a ser como es?, ¿hasta qué punto somos responsables de él?; y si no lo somos, ¿quién lo es?

Los niños miran sus uñas y se preguntan de dóde vinieron. ¿Cómo es posible que algo así crezca en el cuerpo? Todo lo concerniente al cuerpo les parece fascinante.

Del mismo modo, un caracol les parece fascinante, o un charco, o las manchas oscuras en la cara de la luna. Sólo gradualmente crecerá sobre su mente una costra o armadura y aceptarán como un hecho todas esas cosas hasta que, de maravillarse de todo, pasarán a no maravillarse de nada.

Asombro y significado

Para explicar algo y así disipar nuestra confusión, necesitamos encontrar las circunstancias que lo rodean y que podrían explicarlo, las condiciones que dan cuenta de ello. O bien, debemos encontrar un contexto o marco de referencia al que pertenece lo que nos confunde porque podremos entenderlo si es una parte significativa de un todo más amplio.

Por ejemplo, supón que habías planeado ir al cine con unos amigos, pero llegaste tarde y sólo viste la última escena de la película que te dejó completamente perplejo. Cuando encienden las luces, preguntas a tus amigos: «¿Qué quería decir? ¿Qué quería decir?» Ellos te cuentan lo que había sucedido antes de tu llegada y, de pronto, la última escena tiene sentido. Su significado se te muestra con claridad cuando lo ves como parte de una totalidad.

Pero supón que no hubieras llegado tarde. Supón que hubieras visto toda la película con tus amigos. Sin embargo, la encuentras enigmática de principio a fin, así que preguntas a tus amigos: «¿Qué quería decir?» Desafortunadamente hay poco que puedan decirte. Viste la película completa y no hay un marco de referencia más amplio en donde situarla. Así pues, lo único que puedes hacer es tratar de entenderla en sus propios términos, a falta de un contexto mayor que le dé significado.

Puesto que los niños no tienen un marco de referencia completamente formado en el que colocar cada experiencia que van teniendo, dichas experiencias tienen para ellos una cualidad enigmática, confusa. No es asombroso entonces, que los niños se asombren y pregunten sobre el mundo.

Ahora bien, hay tres maneras en las que los niños tratan de dilucidar las maravillas o misterios que los rodean. La primera es mediante una

explicación científica. La segunda es a través de un cuento de hadas o una historia que ofrezca una interpretación útil a nivel simbólico. La tercera es formulando el asunto filosóficamente en forma de pregunta.

Explicación científica

La perspectiva científica generalmente tranquiliza al niño, pero si la explicación es sólo parcial, el apetito de comprensión del niño no será satisfecho. «¿Por qué hay un arco iris en la superficie del charco?», pregunta. «Porque hay una capa de aceite sobre el agua», se le responde. Posiblemente el niño no diga nada más, pero sigue confundido. ¿Qué tiene que ver el aceite con el arcoiris? ¿Por qué uno causa al otro? Su problema no ha sido realmente resuelto, sino meramente pospuesto.

Esto no significa que ésta actitud sea errónea. La curiosidad de un niño puede matarse por exceso de respuestas. Se trata de ayudar al niño a descubrir tanto como él necesite saber sobre el problema que se le presenta, sin dañar su curiosidad diciéndole más de lo que quieren saber.

Algunas personas sostienen que los niños no se interesan por las explicaciones científicas, ésto es, explicaciones causales. Los niños, se dice, quieren saber el *propósito* de todo, y no sólo la causa. Seguramente esto es así con frecuencia. Tú puedes comentarle a una niña de dos años lo bello que está el cielo, y ella puede responder: «Sí, ¿quién lo pintó?» Ella ve que las cosas se hacen para ser bonitas y concluye, por analogía, que el cielo debe haber sido hecho con el mismo propósito. Las cosas bonitas las hace la gente que pinta. El cielo es bonito. Alguien debe haberlo pintado. Así es como razona.

Pero sería un error asumir que los niños que piden explicaciones quieren necesariamente una respuesta en términos de propósito y no de causas. Supón, por ejemplo, que esa misma niña te pregunta por qué un melón tiene líneas en la cáscara. Y supón que le gastas una broma y le respondes que para saber por dónde cortar la rebanadas. Es muy posible que ella no lo tome a broma, sino completamente en serio. Los niños pequeños pueden *razonar,* tal como lo ha argumentado SHULAMIT FIRESTONE, pero desgraciadamente tienen muy poca *información* y experiencia. El hecho de que la niña te crea, no significa que buscaba una respuesta

en términos del propósito de las líneas sobre la cáscara del melón; puede significar simplemente que no es capaz todavía de distinguir entre una explicación por causas y una por propósitos. Sin embargo, es posible que siga buscando una respuesta causal o científica a su pregunta.

Ponte en el lugar del niño. Supón que algo te intriga; hubo un incendio en tu edificio y quieres una explicación. Puede ser que pienses en algún agente humano responsable del hecho, como un incendiario o alguien que se quedó dormido mientras fumaba. O bien puedes buscar una causa física, como un cortocircuito en el cableado. Pero en cualquiera de los dos casos, un incendio intencionado o un incendio accidental, lo que realmente te interesa es que tu mente descanse al conocer cómo sucedió el hecho.

Con los niños pasa lo mismo. Quieren saber cómo suceden las cosas, así que lo preguntan. No debemos asumir que andan en busca de explicaciones, científicas o no. Pueden no tener idea de la diferencia, simplemente buscan una explicación satisfactoria.

Lo que no es conveniente es jugarles bromas, a menos que quede perfectamente claro que se trata de un chiste. Si un niño te pregunta por qué tienes nariz y le contestas: «para sujetar mis gafas», el niño puede desternillarse de risa, pero su pregunta no habrá sido contestada.

O bien, el niño puede preguntarte: «¿Por qué nos sigue la luna por el camino?» Puedes pensar que es apropiado responderle: «Porque le agradamos», o algo por el estilo. En realidad has evitado enfrentarte a una pregunta que no puedes responder; no has satisfecho la curiosidad del niño en absoluto.

Interpretación simbólica

Frecuentemente los niños sienten curiosidad acerca del mundo, y su curiosidad se satisface parcialmente con explicaciones que les proporcionan las causas o los propósitos de las cosas. Pero algunas veces los niños quieren algo más. Quieren interpretaciones simbólicas y no sólo literales. Por ello se vuelven hacia la fantasía, el juego, los cuentos de hadas, el folklore, los innumerables niveles de la invención artística.

El folklore infantil es una verdadera subcultura. Generación tras ge-

neración de niños pasan por esa cultura, prueban su delicioso desbarajuste y siguen su camino, olvidándola casi por completo al llegar a la adolescencia y madurez.

¿Has olvidado acaso las rimas que sabías cuando eras niño? Esos alegres y traviesos chistes y adivinanzas, o esos versos sin sentido. Tal vez te has olvidado de:

> Doña Blanca está cubierta de pilares de oro y plata,
> romperemos un pilar para ver a Doña Blanca;

pero si les preguntas, tus alumnos reconocerán que lo saben, aunque se sorprenderán de que te interese algo tan trivial.

Algunas veces el folklore infantil es atrevido o ridículo, pero hay algo que no es: no es literatura infantil escrita para niños por adultos. Surge de los mismos niños; es una visión original y cómica, aunque su diáfana excentricidad está teñida con humor negro. Los Opies han mostrado con detalle la riqueza del folklore infantil, y Erickson ha demostrado ampliamente que los juegos de los niños pueden explicarse como sus esfuerzos por darle un sentido a su experiencia.

Por otro lado, en general, la literatura infantil ha sido escrita *para* los niños en vez de *por* los niños. Y la obra maestra de la literatura infantil es el cuento de hadas.

Los temas de los cuentos de hadas son tan básicos para la fantasía humana que sus orígenes se pierden en los mismos orígenes de la civilización. El amor de una hermosa muchacha convierte en príncipe a la bestia; del mismo modo, el beso del apuesto príncipe despierta a la bella durmiente. O bien somos hermosos, pero estamos convencidos de veras de que somos sapos, o por el contrario, somos sapos pero convencidos de veras de que somos hermosos. Los temas son innumerables y cada uno ofrece infinitas posibilidades de interpretación.

Sin embargo, el punto que interesa destacar es que los autores de los cuentos de hadas son adultos, y cada adulto es un creador potencial de estos cuentos. Cuando los niños piden que les contemos un cuento, ¿quién puede resistirse?

Pero al contar un cuento uno debe ser consciente de lo que hace. El cuento de hadas es cautivador y seductor. Fascina a los oyentes y los hechiza ya desde las primeras palabras: «Erase una vez...» Pero los padres que inventan cuentos para sus hijos corren el riesgo de ser tan complacientes con su propia imaginación que terminan impidiendo el desarrollo de la imaginación de aquéllos. Encontramos placer en la creatividad con la que nos expresamos a nosotros mismos en esos cuentos (y en las ilustraciones que los acompañan). ¿Pero en qué medida les privamos a los niños de *su* imaginación al imaginar por ellos?

Si los adultos *deben* escribir para los niños, deberían hacerlo de tal manera que ayudaran a liberar los poderes literarios y pictóricos de los niños. Por ejemplo, nosotros nos hemos negado a ilustrar los libros que escribimos para niños porque creemos que eso sería hacer por los niños algo que los niños deberían hacer por sí mismos: buscar las imágenes que acompañen la lectura e interpretación.

Por supuesto, es un hecho que nuestros libros son obra de adultos. Nuestra excusa es, en primer lugar, que no es malo que los adultos estimulen a los niños, pero esta estimulación debe animarles más que abrumarles. En este sentido, creemos que nuestros libros alientan y estimulan la imaginación de los niños y no la paralizan.

En segundo lugar, no es nuestro propósito lograr una literatura infantil inmortal, sino conseguir que los niños piensen. Si logramos este propósito, el instrumento puede autodestruirse, del mismo modo que se quema un cerillo cuando ha encendido el fuego. Si nuestro enfoque es correcto, el cuento de hadas escrito por literatos y los libros de texto escritos por investigadores profesionales pueden ser substituidos, al final, por libros infantiles escritos por maestros y niños, incorporando la imaginación, la intuición y la comprensión que esos niños han adquirido en cada etapa de su desarrollo.

Es importante que la imaginación se desprofesionalice: que los niños sean alentados a pensar y a crear por sí mismos en lugar de que el mundo adulto siga creando y pensando por ellos. Hay algo malsano, casi parasitario, en la idea de los adultos aferrándose a su propia creatividad mientras anulan la de sus propios hijos.

Pero mientras diseñamos medios efectivos para ayudar a los niños a pensar por sí mismos, lo menos que podemos hacer es escribirles libros que promuevan su creatividad en vez de disminuirla.

Finalmente, los niños buscan significados que no son literales (como las explicaciones científicas), ni simbólicos (como los cuentos de hadas), sino que pueden ser llamados filosóficos.

Hay muchos tipos de preguntas que te pueden hacer tus niños que se pueden considerar filosóficas. Obviamente no será fácil responder a estas preguntas, del mismo modo que resultaría difícil responder a preguntas aritméticas sin conocer esta disciplina.

Las preguntas filosóficas que los niños hacen con más frecuencia son de carácter metafísico, lógico o ético. Veamos algunas.

Preguntas metafísicas

Las preguntas metafísicas son las más dificiles de tratar y también las más generales. La metafísica es la parte más comprensiva de la filosofía y trata cuestiones de máxima generalidad.

Puede asombrarte el que los niños pequeños puedan plantear preguntas tan grandes. Sí, es asombroso el que lo hagan. Pero es igualmente sorprendente el hecho de que probablemente tú solías hacerlo en tiempos y prácticamente has olvidado cómo lo hacías.

Por ejemplo, supón que le preguntas a tu hija si va a estar mucho tiempo jugando. Es una pregunta sencilla y esperas una respuesta sencilla. Pero lo que obtienes es una nueva pregunta: «¿Qué es el tiempo?», te pregunta tu hija. Si lo piensas bien, te deja realmente aturdido. «¿Qué es el tiempo?» ¿Cómo responder? ¿Le decimos que lea las obras de SAN AGUSTÍN o de EINSTEIN? ¿Las lee uno mismo? Resulta tan complicado que lo que uno suele hacer es decirle a la niña: «Yo no te pregunté qué era el tiempo. Te pregunté cúanto tiempo ibas a estar jugando». ¡Bien, eso la detendrá! Por el momento has logrado escapar; pero empiezas a darte cuenta de lo formidable que puede ser un niño.

Otro ejemplo: supón que le preguntas a un niño qué distancia hay entre su casa y el supermercado. Puesto que tu pregunta es muy específica, esperas una respuesta específica, como «medio kilómetro» o «tres cuadras». Para tu sorpresa él te pregunta: «¿Qué es la distancia?» No

una distancia cualquiera, sino la distancia en general. He aquí una pregunta filosófica, para ser exactos, una pregunta metafísica.

Esta forma de pasar desde el nivel normal del diálogo hacia un nivel más general es propia de la metafísica. Hay otros ejemplos de preguntas metafísicas que tus hijos tal vez te hayan planteado, o bien te están preparando para un futuro próximo, tales como:

— ¿Qué es el espacio?
— ¿Qué es el número?
— ¿Qué es la materia?
— ¿Qué es la mente?
— ¿Qué son las posibilidades?
— ¿Que es la realidad?
— ¿Qué son las cosas?
— ¿Cuál es mi identidad?
— ¿Qué son las relaciones?
— ¿Tuvo todo un principio?
— ¿Qué es la muerte?
— ¿Qué es la vida?
— ¿Qué es el significado?
— ¿Qué es el valor?

Lo que hace tan difícil dar una respuesta a estas preguntas es el hecho de que se refieren a conceptos tan amplios que no podemos clasificarlos, simplemente no sabemos cómo manejarlos.

Normalmente definimos los términos situándolos en contextos más amplios a los que pertenecen. Por ejemplo, si se nos pide la definición de hombre, podemos contestar que el hombre es un *animal.* Pero si nos presionan queriendo saber qué *clase* de animal es, podemos contestar que el hombre es el animal que piensa. También podríamos contestar que es el animal que ríe y llora, o alguna otra respuesta posible.

Pero obviamente, cuando tus alumnos te preguntan «¿qué es el espacio?», pasas un mal rato tratando de encontrar un contexto más amplio en el que colocar al espacio. Sucederá lo mismo con palabras como «tiempo» o «número». Preguntas como estas suelen dejarnos perplejos.

Podrías decirme: «Bueno, el hecho de que mis alumnos me hagan

preguntas que no puedo responder no significa que sean filósofos. ¡Seguramente no saben que están haciendo preguntas metafísicas!»

Pueden no saberlo, pero eso no es lo importante. Lo que sí es importante es que los niños, a partir de su necesidad de totalidad y comprensividad, aunada a su ingenuidad y falta de información, intentan alcanzar respuestas totales. Con ellos es cuestión de todo o nada; no quieren saber solamente cómo empezó ésto o aquéllo, sino cómo empezó todo. No solamente qué es lo tibio o lo caliente, sino qué es la temperatura. No solamente qué es mejor o peor, sino qué significa ser perfecto. A propósito de *perfección* he aquí una conversación surgida en un aula de sexto grado:

PROFESOR.—¿Cómo sería si, como dice Tony, todo fuera tan claro y simple como la aritmética?

ALUMNO 1.—¡Sería perfecto!

ALUMNO 2.—Pero si todo fuera perfecto, ¡no se necesitaría hacer nada!

ALUMNO 3.—Si no hubiera nada que hacer sería aburridísimo.

ALUMNO 4.—Sí, y además, si todo fuera perfecto, tendríamos perfectos tontos y perfectas porquerías...

¡Qué rápido llegaron al punto de preguntarse cómo sería realmente la *perfección*!

Preguntas lógicas

Las preguntas lógicas tienen que ver con el razonamiento. En *El descubrimiento de Harry Stottlemeier,* la novela para el quinto grado del programa de Filosofía para Niños, los niños hacen preguntas lógicas como: «¿Y eso qué?» o «¿Qué se sigue de aquí?», o «Basándonos en lo que sabemos, ¿qué podemos averiguar?»

Estás usando la lógica cuando, por ejemplo, asumes que una tienda está abierta de lunes a sábados después de leer un letrero que dice: «Cerrado los domingos»

También usas la lógica cuando te das cuenta de que la afirmación «los mastines ladran» se sigue de: «los perros ladran» y de «los mastines son perros».

La relación de la lógica con el pensamiento es similar a la relación de

la gramática con el lenguaje. La gramática marca las reglas que debemos seguir para hablar bien. La lógica nos da las reglas que debemos seguir si queremos pensar bien. Una de las reglas que compete a la lógica es la coherencia. Si tus alumnos te dicen que hicieron la tarea, y un poco más tarde, te dicen que todavía no la han hecho, están siendo incoherentes. Lo que la lógica puede hacer es recalcar la importancia de ser coherente al pensar, hablar y actuar.

Preguntas éticas

«¿Qué es el bien?», se preguntan los niños. «¿Qué es lo justo?» «¿Qué es lo correcto?»

Tal vez no te hagan esas preguntas, tal vez ni siquiera se las hagan a sus compañeros, pero sí se preguntan a sí mismos. Si participas en una discusión filosófica con ellos, te darás cuenta de que están interesados en la moralidad, como casi toda la gente. Quieren saber qué importa y qué no. Quieren saber qué es lo que vale la pena conseguir.

Generalmente, cuando quieren saber qué se debe hacer no te preguntan, sólo observan que es lo que tú haces y hacen lo mismo. Por ejemplo, supón que insistes con frecuencia en la importancia de la honestidad y, al mismo tiempo, observan que respetas la propiedad de otros. ¿Qué aprenderán de tí? En realidad aprenderán tres cosas: aprenderán a defender la honestidad, tal como tú haces, aprenderán a respetar la propiedad de otros, como tú; y, finalmente, aprenderán a mantener la coherencia entre lo que defienden y lo que hacen, como tú has hecho.

Ahora bien, vamos a suponer que los llevas de viaje, y mientras empacan para el regreso, te ven guardar en tu equipaje las toallas y los ceniceros del hotel. En este caso, ¿qué aprenderán de tí? Nuevamente tres cosas: continuarán defendiendo la honestidad, igual que tú. No la pondrán en práctica, igual que tú. Y, llegarán a creer que debe haber incoherencia entre lo que uno dice y lo que uno practica.

Así pues, comprender la coherencia es importante si se quiere lograr que los niños aprendan integridad moral. Pero la coherencia tiene que ser *practicada* por aquéllos que sirven a los niños como modelo de con-

correcta. No servirá de nada si solamente *se defiende* verbalmente te de los niños.

No obstante, el mejor modo de explicar la naturaleza de la coherencia es la lógica: qué significa que ciertas ideas sean coherentes con otras ideas; qué significa que las ideas sean coherentes con las acciones; y qué quiere decir que unas acciones sean coherentes con otras acciones. La práctica de la lógica puede desarrollar en los niños una apreciación de la coherencia que es una condición básica para logar la integridad moral. Al mismo tiempo, la práctica de la lógica puede desarrollar en los niños una conciencia del buen razonamiento, de tal modo que, en el caso de que deban apartarse de la coherencia, los niños reconozcan que hay que tener buenas razones para hacerlo.

Capítulo 6

todo

Preparar al profesorado para enseñar a pensar

Si la Filosofía tiene un talón de Aquiles, parece que sería el área de la preparación del profesorado. La elaboración de materiales curriculares para niños no es un problema, porque las fuentes básicas ya existen en forma de obras clásicas de la tradición filosófica. Es necesario que se traduzcan de forma apropiada para los niños, pero está ampliamente demostrado que esto se puede hacer con éxito. ¿Pero qué pasa con la educación del profesor?

La enseñanza de la filosofía exige profesores que estén dispuestos a examinar ideas, a investigar a través del diálogo y a respetar el espíritu de los niños que están aprendiendo. Los métodos actuales de preparación del profesorado no son muy valiosos para desarrollar esas disposiciones. Realmente, puede ser que los únicos profesores que poseen totalmente esas disposiciones sean aquellos que las hayan llevado medio formadas a las escuelas de educación a las que hayan asistido. Y quienes han trabajado en el campo de la educación de profesores en Filosofía para Niños, se han encontrado con que es fácil trabajar con los que ya tienen «medio camino hecho»; mucho menos receptivos son aquellos futuros profesores que se sienten poco inclinados a disfrutar con las discusiones intelectuales espontáneas y no soportan de buen grado las exploraciones infantiles tentativas, poco sofisticadas y desinhibidas de su mortal parcela. Por otra parte, la existencia de la filosofía en el nivel elemental y secundario ejerce una atracción magnética sobre quienes, poseyendo las necesarias aptitudes, normalmente no habrían considerado la enseñanza en la escuela elemental dentro del ámbito de sus alternativas de trabajo. Ni que decir tiene que es probable que lograr un cambio total de los aspirantes a profesores —de forma que el goteo actual de los que tienen viveza intelectual se convierta en una corriente fluida— sea resultado de un largo y difícil proceso de reforma de la educación del

profesorado, junto a un continuo desarrollo de estímulos intelectuales en el aula como estímulo permanente. Esto puede hacerse, y tiene que hacerse, si se sustituye a quienes normalmente enseñan a memorizar por los que enseñan a pensar de forma activa, vigorosa y excelente.

Como he dicho, el problema del desarrollo del currículum de la Filosofía en los niveles elemental y secundario consiste en traducir las obras filosóficas tradicionales a materiales que los niños puedan comprender fácilmente y discutir. El problema de la traducción está también en el centro del proceso de educación del profesorado. Los profesores de didáctica suelen emplear una limitada gama de estilos de enseñanza. En un extremo, explican en su propio lenguaje, y los futuros profesores deben dedicarse laboriosamente a intentar entender lo que se dice en ese lenguaje. En el otro extremo, los profesores de educación hablan el lenguaje de los profesores (al que de alguna forma identifican con el lenguaje del aula). Rara vez intentan educar a los profesores en la misma lengua que éstos se verán obligados a emplear al educar a los niños. Al fallar en esto, dejan todo el peso de la traducción al profesor, al que, sin embargo, proporcionan pocas claves acerca de cómo hay que realizarla. Los profesores hacen lo que pueden: ponen en práctica aquello para lo que han sido formados y enseñan como a ellos les han enseñado. A su vez, esto traslada el problema al niño, que debe no sólo esforzarse por entender lo que le están enseñando, sino que primero debe traducirlo desde un lenguaje académico desconocido al suyo propio.

La única forma de evitar este inútil ejercicio es que los profesores de educación traduzcan los contenidos de sus temas al lenguaje del aula, y, entonces, usando este lenguaje, eduquen a los candidatos al título de profesor en los mismos términos y usando los mismos métodos pedagógicos que aquéllos emplearán más tarde con los niños. Desde luego es un cambio importante, y si ello supone abandonar el método de explicaciones magistrales, excepto para ciertos propósitos determinados, hay que hacerlo. Si supone recorrer el currículum con los profesores, del mismo modo en que ellos lo harán con los niños, así debe hacerse. No podemos seguir cargando al profesorado con el peso de traducir el currículum escolar al lenguaje infantil, porque ya sabemos lo que pasará: el profesorado dejará esta tarea en las manos del niño.

Hay otro problema en el enfoque tradicional de la educación del pro-

fesorado cuyas raíces son muy, muy profundas. Antes se daba por supuesto que para enseñar una materia bastaba con tener los conocimientos —o parte de ellos— acumulados en esa disciplina. Esto produjo generaciones y generaciones de profesores que pueden haber sabido sus materias pero que no sabían cómo enseñarlas. Con el tiempo, el péndulo osciló al extremo opuesto: profesores que habían sido adiestrados en «métodos de enseñanza» pero que desconocían sus materias. Ya es hora de que el péndulo vuelva atrás, aunque quizás sólo a medio camino, y de lograr un profesorado que domine suficientemente sus asignaturas para enseñarlas, y que sea lo bastante experto en metodología como para poder enseñarlas bien. En otras palabras, es hora de lograr el equilibrio entre los métodos y los contenidos educativos.

Dada la situación actual, esta es una ocasión propicia para empezar las reformas convenientes en la preparación del profesorado. Hay un sentimiento generalizado acerca de que el conocimiento básico de las disciplinas individuales se está volviendo rápidamente obsoleto ante el rápido desarrollo de cada campo, así como cada vez más irrelevante por lo que se refiere a los alumnos. Por otra parte, no hay una mejoría correlativa en pedagogía que pueda compensar la importancia decreciente del conocimiento «puro» como meta educativa (algo parecido a como las refinerías buscan tecnologías de aprovechamiento cada vez mejores para compensar los niveles cada vez más bajos de recursos). El número de veces en que podemos «volver a lo básico» es limitado. Puesto que hay que hacer un auténtico esfuerzo para «enseñar a pensar», es poco probable que las técnicas pedagógicas que tuvieron poco éxito cuando lo importante era la memorización tengan ahora más éxito con este cambio en los objetivos educativos. Lograr una educación reflexiva requerirá no sólo tiempo, sino mayor atención y un uso más frecuente del «porqué». Esto supone algo más que un buen ajuste en las técnicas de dirección de una clase normal, con el fin de lograr alumnos interesados por su cultura y sus posibilidades.

El problema es saber dónde vamos a encontrar un ejemplo paradigmático de enseñar a pensar que pueda servir de referencia para la forma de llevar la eneñanza en todas las disciplinas, ya sea de un manera permanente ya de una manera ocasional. ¿Hay alguna materia cuyo contenido requiera enseñar a pensar y que no pueda conformarse con menos?

La respuesta es que todas lo exigen, pero que puede resultar más difícil no hacerlo en filosofía que en cualquier otra asignatura. La filosofía y el pensamiento —o quizás la filosofía y el empeño de pensar mejor— van de la mano. Para el tema que nos ocupa esto significa que es posible que la metodología para la educación del profesorado en filosofía pueda ser bastante instructiva para desarrollar modelos generales de educación del profesorado. Esto es más cierto en la preparación de profesores de filosofía para la escuela elemental, que en la de los instructores de filosofía para la universidad, ya que éstos últimos reciben poca o nula explicación pedagógica durante sus estudios. Lo que aquí se diga, se restringirá a la educación de futuros profesores de filosofía en la escuela elemental y secundaria y será una descripción de la práctica actual, más que una propuesta para su futura aplicación.

Comenzamos por el hecho de que hay un plan de estudios de Filosofía para Niños en la escuela elemental, y no sólo en la mesa de proyectos o en la mente de los teóricos de la educación. No sólo para un nivel, sino abarcando todo el tramo comprendido desde preescolar hasta los 18 años, con material más que suficiente para cada nivel. Esto no significa que esté completo, y quizás nunca lo esté, pero el hecho de que exista significa que los profesores pueden prepararse durante sus estudios y seminarios para llevar a cabo lo que de hecho estarán haciendo día a día con los niños. Los materiales ya son accesibles para los chicos y no es necesario traducirlos a algo todavía más sencillo.

No deberíamos menospreciar el grado de dominio que los materiales curriculares publicados por las editoriales ejercen sobre los educadores de profesores. Tales materiales están elaborados por profesores y diseñadores de planes de estudios con considerable experiencia en el aula, pero reflejan el carácter tradicional y conservador de esa experiencia más que el trabajo de sus autores en las fronteras de la investigación educativa. Hay, por supuesto, concesiones a la que parece la tendencia del momento, como ahora están de moda las «habilidades de pensamiento», y un notable esfuerzo para que esos materiales sean «agradables para el usuario». Desgraciadamente, la educación del profesor no suele ser mejor que los materiales que se usen en su proceso de formación. La mediocridad del currículum no tendría por qué producir mediocridad en la calidad de la enseñanza que el profesor recibe para enseñar,

pero normalmente eso es lo que sucede. Los textos y los exámenes son las máquinas que mueven la enseñanza. El profesor de educación es prisionero del mismo sistema en el que está atrapado el profesor normal, incluso si a la larga es el niño el que más lo sufre.

La práctica normal para educar a los profesores de filosofía en la escuela tiene lugar en cuatro fases:

La preparación de los educadores de profesores. Los candidatos a esta tarea salen de las filas de los que tienen una sólida formación filosófica: profesores universitarios, doctores en filosofía u otros con titulación parecida (fuera de EE.UU., por ejemplo, los profesores de instituto, del liceo o del gymnasium tienen una formación filosófica tan sólida como la que tienen los que reciben el doctorado en este país).

Se ha especulado con que las altas calificaciones que se piden al futuro educador de profesores en lo que se refiere a su formación filosófica constituyen un serio cuello de botella potencial por lo que se refiere a la difusión de Filosofía para Niños. Respondiendo a eso, hay que decir: (1) que eso aún no ha sucedido y la preparación de formadores ha ido al mismo paso que la demanda existente; (2) que es más probable que sean los filósofos, en vez de los que no lo son, quienes tengan la necesaria preparación en lógica, disciplina en la que los formadores tienen que apoyarse para enseñar a razonar con éxito, y (3) que, normalmente, los filósofos tienen conocimientos de epistemología, ética y estética, cosa que proporciona el nexo común, o la argamasa, para mantener unidos los ladrillos separados del edificio educativo. En general, es más fácil elegir filósofos y prepararles para ser formadores de profesores, que buscar educadores profesionales y adiestrarles en los hábitos de la filosofía. En cuanto a la supuesta escasez de filósofos, la respuesta es la misma: es de esperar que la demanda cree oferta.

Los futuros educadores de profesores asisten a un curso de diez días, en el que descubren el currículum, pueden dirigir sesiones individuales y discutir temas importantes en profundidad (por ejemplo, la educación moral, la relación de la filosofía tradicional con Filosofía para Niños, la enseñanza del razonamiento y los procedimientos para trabajar con eficacia en la administración educativa, incluyendo el uso de pruebas de razonamiento y la relación que hay que establecer con las autoridades aca-

démicas). Porteriormente, actúan como «filósofos residentes» en un aula, durante cuatro o seis semanas, con el fin de adquirir experiencia en el trabajo con los niños, requisito previo para lograr credibilidad entre el profesorado. Cuando es posible, cada educador trabaja durante un tiempo con un formador experimentado, antes de emprender su tarea de forma independiente.

La preparación de profesores: La etapa de análisis del currículum. A un curso de formación para profesores asisten normalmente 15 ó 20 personas y un educador. (Algunos de los cursillos intensivos que duran 5 días o más son tan arduos, que son necesarios dos educadores. No es extraño que uno de ellos no sea filósofo). Esos seminarios de análisis del currículum varían de 3 a 14 días. Los más cortos tratan de un único programa, como el de 5.° o 6.° curso. Los otros, normalmente, revisan dos programas, por ejemplo el de 3.° y 4.°, o el de 5.° y 6.°. Esto supone diversas ventajas: prepara a cada profesor con mayor profundidad, ventaja muy deseable, y permite al sistema educativo selecionarlos con mayor flexibilidad, de manera que al cursillo puedan asistir, por ejemplo, siete profesores de 3.° y 4.° curso y siete de 5.° y 6.°, mejor que catorce del mismo nivel. Luego cada profesor enseña el programa adecuado a su nivel, pero conoce los otros programas. Cuanto mejor conozcan el currículum entero, más probable será que manejen con habilidad una parte.

En general, esperamos que los profesores vivan esta fase de la misma forma en que lo harán sus futuros alumnos. Empiezan por turnarse leyendo en alto la parte que se les asigna. Esto les permite tanto familiarizarse con el lenguaje del texto como prestar atención a los demás. Turnarse es un ejercicio de reciprocidad moral, y el efecto colectivo de la discusión que va a continuación es el hecho de compartir los significados del texto a través de la asimilación que ha hecho el grupo como un todo de esos significados. Por tanto, incluso en esta primera fase de análisis, los miembros del curso comienzan a sentirse miembros de una comunidad de investigación.

Algunos profesores ponen objecciones a leer en alto, o a que los alumnos tengan que leer en alto por turno y sentados formando un círculo. Favorecen la lectura en silencio, lo mismo que prefieren los ejercicios escritos a la discusión generalizada. Pero esa manera de dirigir la clase

puede ser frustrante si el resultado es aislar a cada alumno de los demás y de la variedad de significados que descubren cuando reflexionan. Encerrar a cada niño en una práctica privada es, de hecho, privarle de la experiencia vital de la cooperación intelectual, de construir sobre las ideas de los demás, de apreciar la novedad de las interpretaciones ajenas, de defender las propias ideas cuando son criticadas, de disfrutar de la solidaridad con otros y de darse cuenta de su integridad intelectual cuando revisa el propio punto de vista a la luz de nuevas opiniones.

No es raro confundir el pensar *por* uno mismo con el pensar uno solo y tener la idea equivocada de que pensar en solitario equivale a pensar de forma independiente. No obstante, nunca estamos tan motivados a pensar por nosotros mismos como cuando estamos metidos en una investigación compartida con otros. La manera de proteger a los niños contra el pensamiento acrítico cuando están en público, no es obligarles a pensar en silencio y solos, sino invitarles a opinar de forma abierta y crítica sobre temas discutibles. Para que esto suceda en el aula, debe suceder primero en el cursillo de formación de profesores. Sólo cuando éstos han tenido realmente la experiencia de una comunidad de investigación es cuando pueden llegar a fomentar su desarrollo entre sus propios alumnos.

Después de la lectura común del texto, el educador invita al grupo a proponer el programa de discusión que se va a seguir. Esta propuesta variará, dependiendo de la edad de los participantes. Con los mayores habría que preguntar: «¿Qué *problemas* (o dudas) te plantea este párrafo?», con el fin de concentrar la atención sobre los aspectos problemáticos del tema, más que sobre lo asimilado. Con algunos jóvenes la pregunta debería ser: «¿Qué te *interesa* de este párrafo?», para asegurarse de que las preguntas y los comentarios surgen de un auténtico compromiso del estudiante con los temas. Estas formas de plantear la invitación puede que no tengan éxito con alumnos muy jóvenes, ya que los niños pequeños no tienen costumbre de que los adultos pidan su opinión, y pueden quedar algo desconcertados. Es mejor preguntarles simplemente: «¿Qué te *gusta* de este párrafo o página?» y comenzar desde ahí la discusión.

A medida que van surgiendo los comentarios de los estudiantes, se van escribiendo en la pizarra, tan literalmente como sea posible. (Todo

cambio hecho por el educador o el profesor implica el riesgo de alejarse del significado que el alumno quería darle, con la consiguiente pérdida del sentido de propiedad del alumno). Se suele poner el nombre del alumno (ya sea profesor o niño) que ha aportado el enunciado o a la pregunta, porque eso demuestra que se respetan su participación y originalidad.

La forma en que participa un alumno puede variar considerablemente. Algunos proponen preguntas; otros señalan los contrastes o las dicotomías (tales como lo real frente a lo artificial, el arte frente a la naturaleza, o la vida frente al arte); otros simplemente indican que hay un único concepto (por ejemplo, «la verdad») sobre el que les gustaría discutir.

Los instructores tienen aquí distintas opciones. Una de las técnicas preferidas por los profesores, pero probablemente la menos interesante para los alumnos, es agrupar las aportaciones escritas en la pizarra. Esto, aunque tiene cierto valor para adquirir práctica en clasificar, suele también ser abstracto, aburrido y una pérdida de tiempo. Otra estrategia es que los alumnos voten por el problema que les gustaría discutir primero. Otra es pedir a un alumno que ha estado callado hasta entonces que elija uno de los problemas para discutirlo. También se puede pedir al autor de una sugerencia que amplie sus comentarios, que critique otra, o la suya propia. Finalmente, a veces se puede recurrir al azar, eligiendo una carta o usando una ruleta. La tarea del instructor es mantener vivo el interés generado por la lectura y ayudar a que se traslade a la discusión, animándola cuando parece decaer y esforzándose siempre por generar diálogo entre los estudiantes, más que entre el profesor y los estudiantes.

Al preparar la sesión de clase, el instructor ha revisado el manual de instrucciones y ha seleccionado un conjunto de ejercicios sugerentes y de planes de discusión. A medida que avanza la discusión pueden introducirse algunos de estos ejercicios, de forma que el debate quede mejor centrado desde el punto de vista filosófico, y que se alterne entre la discusión pública y libre por una parte, y las aplicaciones específicas por otra.

La preparación del profesorado: la etapa de la ejemplificación. No se puede dar por supuesto que la experiencia que los profesores adquieren

en su curso sea tan fuerte como para que no tengan ninguna dificultad a la hora de aplicarla en sus respectivas aulas. A menudo se sienten inquietos y a la defensiva por sus limitados conocimientos de filosofía, frente a los de su formador, y esto puede llevarles a compensar la situación reafirmando su autoridad con demasiado dogmatismo, precisamente en aquellas situaciones que exigen confesar ignorancia o un conocimiento sólo limitado. Además, puede parecerles realmente difícil trasladar la pedagogía del formador de adultos a las clases con niños. Por tales motivos los formadores deben entrar de hecho en las aulas individuales, hacerse cargo de la lección del día, y demostrar al profesor, con sus propios alumnos, cómo le gustaría al formador que se enseñara la materia. Estas sesiones de demostración normalmente se dan seis semanas después de que el profesor haya empezado a poner en práctica el programa en el aula. Proporcionan una pequeña cantidad de atención artesanal, personal, que separa claramente este estilo de educación del profesorado del de los cursos universitarios, que exigen únicamente que el profesor cuente (en vez de demostrar realmente) cómo hay que enseñar a los niños.

La preparación del profesorado: la fase de observación. Seis semanas más tarde, los formadores vuelven al aula y observan y evalúan el progreso en el cumplimiento del programa. La evaluación puede ser oral, escrita o de las dos formas. El formador puede preguntar al profesor cuestiones importantes como «¿qué me viste hacer que tú no hayas hecho?» O puede analizar cosas tales como la falta de preguntas o el fracaso del profesor a la hora de implicar a todos los miembros de la clase. (Los formadores usan listas de comprobación de criterios para apreciar la actuación del profesor, animándoles a que los aprendan y, más exactamente, a que los utilicen para autoevaluarse).

En el examen precedente se han tratado juntas la preparación de formadores y la preparación de profesores, ya que son formalmente similares. Pero, obviamente, hay diferencias, sobre todo en el hecho de que los formadores son entendidos en filosofía, y los profesores han tenido poco (y a veces desagradable) contacto con esa disciplina. Una de las cosas que los profesores están más ansiosos por saber es cómo distinguir una discusión filosófica de otra que no lo sea. Piensan que no se les debe-

ría reprochar que no consigan alentar una conversación filosófica, si el formador no se ha molestado en aclararles lo que supone esa conversación. Es imposible que el formador sea capaz de hacer esto de la noche a la mañana. Normalmente es necesario mostrar a los profesores la diferencia entre los enfoques normativos y descriptivos de la enseñanza del razonamiento, (de forma que puedan comprender por qué, por ejemplo, el estudio del silogismo es tan diferente de hacer que los profesores en formación lean análisis psicológicos de casos). Es necesario presentarles la distinción entre razones y causas (o más formalmente, entre justificación y explicación). Hay que mostrarles las aplicaciones de la filosofía a los aspectos problemáticos y confusos de cualquier área de conocimiento. Hay que explicarles que los problemas que se ven desde dentro de una disciplina proporcionan un tipo de conocimientos diferentes al que se obtiene cuando una asignatura se convierte en tema para sí misma y se estudia a sí misma desde una perspectiva extraña a ella. Conseguir todo esto y profundizar en ello hasta que forme un aspecto esencial de la práctica cotidiana del profesorado, lleva tiempo. Pero con una formación adecuada y con práctica va aumentando, día a día y casi imperceptiblemente, su conocimiento acerca de la dimensión filosófica del discurso humano, hasta que la diferencia entre una discusión filosófica y otra que no lo es, es tan evidente que ya no hay que pedir que te la enseñen. Esto no significa, en sí mismo, que los profesores se conviertan en filósofos, pero es prueba de su competencia para dirigir una discusión filosófica, observando fielmente la regla básica de no obstruir el camino de la investigación sino más bien seguirla a donde nos lleve.

III

FINES Y MÉTODOS DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Capítulo 7

Algunas presuposiciones educativas de Filosofía para Niños

Preservar la integridad de la Filosofía como una disciplina.—Convertir el aula en una comunidad de investigación.—Preparar al profesorado y el currículum.

El interés por las posibilidades educativas de la Filosofía como asignatura en la escuela elemental sugiere que habría que prestar atención a lo que puede implicar esta curiosa innovación. Investigar tales presuposiciones podría, a su vez, arrojar nueva luz sobre las siempre oscuras conexiones entre educación y filosofía.

En el pasado, las discusiones sobre filosofía para jóvenes han dado por supuesto que los estudiantes no tendrían menos edad que los de enseñanza secundaria. La perspectiva de fomentar la reflexión filosófica entre los niños de la escuela elemental era, literalmente, impensable. Tales discusiones han tendido, además, a suponer que las dificultades que hasta ahora se han experimentado al presentar la filosofía a los jóvenes, radican en la inherente complejidad de la asignatura, por no decir nada de la abstracción que la hace demasiado aburrida e inabordable para los niños. En consecuencia, los esfuerzos para introducir la filosofía entre los jóvenes se limitarían a buscar formas de hacer más simple y aceptable la asignatura. Pero, obviamente, no se puede ir mucho más lejos por *este* camino, y se daba por supuesto que uno debería concentrarse en proporcionar enriquecimiento filosófico a los alumnos más brillantes de los últimos años de enseñanza secundaria.

Estas presuposiciones formaban parte de una teoría antigua de la educación, para la cual el proceso de aprendizaje no sería más que la transmisión de los contenidos del conocimiento humano desde los adultos a

los jóvenes, lo mismo que un pájaro dejaría caer pedacitos de comida en los picos abiertos de su prole. La teoría alternativa de la educación —más o menos afirmada por los que proponen Filosofía para Niños— mantiene que el proceso educativo debe generar actividades de pensamiento entre los que aprenden. Según esto, supone que lo mismo que la enseñanza de la historia genera pensamiento histórico y la de las matemáticas pensamiento matemático, la de la filosofía debe originar pensamiento filosófico, sea cual sea la edad de los alumnos. Característico de este enfoque es admitir que el pensamiento filosófico implica, por una parte, valorar ideas, argumentos lógicos y sistemas conceptuales, y, por otra, una evidente capacidad para manejar conceptos, así como para separarlos y unirlos de nuevas formas.

Los que afirman que Filosofía para Niños es capaz de fomentar el pensamiento filosófico generalmente están seguros de que todos los niños tienen interés y capacidad para realizar tal actividad. Nuestra tradicional renuencia a discutir temas filosóficos con los niños es producto de nuestra confianza en una teoría educativa arcaica. Habiendo visto a pocos chicos ávidos de leer a KANT o incluso los pasajes más vivaces de ARISTÓTELES, habiendo tenido poco éxito en nuestros esfuerzos por transmitir directamente el impacto y el estímulo del fundamento de la felicidad suprema, hemos llegado a deducir la irresistible conclusión de que hay un abismo insalvable entre la metódica reflexión de la filosofía y el desbocado asombro característico de la infancia. Está claro que ahora estamos atacando la plausibilidad de esta conclusión.

Fundamento del nuevo enfoque es la idea de que hay formas de implicar a los niños en el repertorio filosófico. Las paradojas de apariencia y realidad, permanencia y cambio, unidad y diversidad, les encantan desde la primera infancia, quizás una década o dos antes de que estén preparados para abordar a HERÁCLITO o PARMÉNIDES. Como los presocráticos, los niños tienden a ser concisos. Pero en los animados diálogos de clase en los que les gusta participar, esa expresión lacónica añade viveza a la discusión. Los niños para quienes la presentación formal de la filosofía era anatema pueden encontrar hechizantes las sugerencias de esas mismas ideas cuando van encerradas en una historia infantil. Puede inducirse fácilmente a los jóvenes que consideraban impensable escribir un ensayo filosófico a expresar nociones filosóficas en forma de poesía.

Si una de las premisas educativas que da por supuesta Filosofía para Niños es que hay una clara distinción entre pensar *sobre* una materia y pensar *en* una materia, otra es que hay diferencia, aunque no esté claramente marcada, entre pensar y pensar por uno mismo. Ya que esto último es un ejemplo de lo anterior, es un tema que hay que valorar, no menos que el primero, en términos de criterios lógicos. Pero si una de las cosas que implica pensar, en su más amplio sentido, es hallar lo que se deduce de premisas, entonces pensar por sí mismo implica hacer deducciones de las propias premisas. Pensar por uno mismo implica atención intensa a los intereses y puntos de vista propios del niño, requisito previo para presentarles la filosofía de una forma atrayente. Eso nos capacita para poner de manifiesto las propias creencias y descubrir buenas razones para justificarlas; para calcular las consecuencias de nuestros supuestos; para forjar la propia perspectiva del mundo y para tener claros los propios valores y las distintas formas de interpretar la propia experiencia. Filosofía para Niños no supone que pensar por sí mismo, ya que se trata de un pensamiento que se aplica de forma pertinente, necesite mayor énfasis que el que debería ponerse en animar a los niños para que adquieran otros tipos de habilidades de razonamiento más generales. Pero desde luego, en el caso de los niños, no exige, en absoluto, un énfasis menor.

Podemos esperar que Filosofía para Niños florezca en un aula heterogénea, donde los estudiantes hablen de una variedad de experiencias y estilos de vida, donde se expliciten diferentes creencias y donde se consideren valiosos en vez de censurables una pluralidad de estilos de pensamiento. En el aula de Filosofía para Niños se acepta al pensador lento de argumentos sólidos con no menos respeto que a los niños que presentan su punto de vista rápida y claramente. Se admite lo mismo al chico que llega a opiniones analíticamente, que al que llega a ellas de forma intuitiva o especulativa, aunque para ciertos propósitos —como la justificación de creencias— puede ser preferible un estilo intelectual a otro. De este modo, la variedad de estilos de pensamiento en el aula —unida a la de fundamentos, valores y experiencias de vida— pueden contribuir de forma importante a crear una comunidad de investigación. Además, llega a verse la investigación compartida como la contrapartida positiva a pensar por uno mismo. Cuando se aceptan abiertamente enfoques

muy diferentes de los problemas, disminuye la odiosa competencia y son bien recibidas las aportaciones de los diferentes participantes..

Uno de los grandes obstáculos para que los niños practiquen la filosofía está en la formidable terminología de la tradición. Entrar en la actividad filosófica como estudiante o licenciado es aprender a manejar un vocabulario técnico sancionado por 2.500 años de uso. El prestigio y el poder de este vocabulario son abrumadores. Desde luego bastan para intimidar a cualquier niño que se haya aventurado entre las páginas de un libro de filosofía. Por esta razón, Filosofía para Niños exige pasar por alto ese vocabulario. En la medida de lo posible habría que fomentar el pensamiento filosófico entre los niños en los términos y conceptos del lenguaje ordinario con el que ellos se sienten a gusto.

Preservar la integridad de la Filosofía como una disciplina

No es raro que los que proponen un nuevo enfoque se encuentren en apuros para identificar las tareas que hay que hacer y las prioridades asignadas a cada tarea. En el caso de la innovación filosófica conocida como Filosofía para Niños, las perplejidades son bastante corrientes. Un ejemplo es la pugna entre los que están interesados en preservar la integridad de la filosofía como disciplina, sin tener en cuenta la edad de los estudiantes, y aquéllos para quienes el valor de la filosofía radica en que intensifica la dimensión reflexiva del currículum actual. Estos últimos afirman que los niños necesitan que les animen a ser más reflexivos y críticos en su contacto con la historia, la política, las matemáticas, el lenguaje, etc.. Por ello, valoran los méritos instrumentales de la filosofía, mientras otros consideran su valor intrínseco, insistiendo en que hay que introducirla y conservarla como asignatura aparte dentro del currículum revisado.

En realidad no es necesario elegir entre estos dos enfoques ya que no son incompatibles entre sí. Los que han enseñado filosofía a los niños como asignatura específica, se han dado cuenta de que, casi de manera inevitable, incide sobre otras disciplinas. Los niños a los que se les ha enseñado a ser sistemáticamente curiosos y naturalmente reflexivos, tienden a extender esa conducta al resto de sus aprendizajes. Cualquier investigación en las presuposiciones de Filosofía para Niños haría bien en considerar la justificación de ambos enfoques. Pero el que más amenazado está, y, por tanto, más necesitado de argumentos, es el que pretende conservar la filosofía, incluso en la escuela elemental, como disciplina integral.

Cada asignatura posee un aspecto acabado, un aspecto en el que se perciben y aprecian sus contenidos por sí mismos. Así, si los valores intrínsecos de la arquitectura —el placer de descubrir las distintas configuraciones posibles de los volúmenes en el espacio— no se enseñasen en una disciplina con su propia integridad, sus valores instrumentales y utilitarios estarían en peligro, y tendría menos impacto sobre nuestras vidas. Lo mismo sucede con la enseñanza de la filosofía. La práctica filosófica de los niños puede tomar muchas formas: el juego de ideas que a veces es casual y espontáneo y otras veces estudiado y creado arquitectónicamente. Pero cualquiera que sea la forma específica que pueda tomar la actividad filosófica, no animarles a trabajar con ideas y a estimarlas por sí mismas, es ser un irresponsable en materia educativa.

Entre quienes subrayan el valor instrumental de la filosofía, hay algunos que afirman que Filosofía para Niños puede aumentar el nivel académico en un amplio campo de disciplinas. Si esta afirmación es o no correcta depende de una conveniente medición y experimentación educativas. A algunos les ha parecido inapropiada esa investigación en las humanidades. Se ha dicho, muy acertadamente en algunos casos, que los estudios humanísticos no deberían estar obligados a justificarse con la evidencia empírica de que mejoran el nivel académico. La literatura, por ejemplo, no tendría que justificarse mostrando que su estudio produce mejor nivel en ciencias sociales o en matemáticas. Podría decirse lo mismo de la filosofía: es una asignatura humanística cuyo aprendizaje representa un enriquecimiento que no necesita ninguna otra justificación.

Pero es probable que este argumento no convenza a la gran mayoría de las autoridades educativas que deben decidir qué nuevas asignaturas introducir y cuáles desechar. Si la filosofía es admitida en el currículum en las condiciones actuales, será únicamente si puede demostrar a los que dirigen las escuelas que puede introducir diferencias significativas en la conducta global del niño. ¿Qué efecto tiene el estudio de la filoso-

fía sobre la lectura, el razonamiento o la creatividad? ¿Qué cambios, si hay alguno, produce en las actitudes hacia uno mismo, hacia la escolarización y hacia los compañeros? A menos que dispongamos de algunos de esos resultados y a menos que tengan especial importancia, no deberíamos hacernos ilusiones respecto a la disposición de las autoridades educativas para introducir la filosofía en el aula.

Convertir el aula en una comunidad de investigación

Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una comunidad de investigación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón. Se está asumiendo que estos procedimientos de la comunidad, una vez que han sido interiorizados, se convierten en hábitos reflexivos del individuo.

La construcción de una comunidad de investigación es un logro más substancial que la mera idea de un ambiente abierto. Hay ciertas condiciones que son requisitos previos: la disponibilidad hacia la razón, el respeto mutuo (de los niños entre sí y de los niños y profesores entre sí) y una ausencia de adoctrinamiento. Ya que esas condiciones son intrínsecas a la filosofía, forman parte de su verdadera naturaleza, por así decirlo, no es sorprendente que el aula pueda convertirse en una comunidad de investigación siempre que sirva de campo para estimular de forma efectiva la reflexión filosófica de los niños.

Esto no quiere decir que Filosofía para Niños implique una igualación niveladora del estatus de profesores y alumnos. En el curso normal de la investigación filosófica, como en el diálogo en el aula, podemos presumir que la profesora posee autoridad en lo que se refiere a las técnicas y procedimientos mediante las que se lleva a cabo esa investigación. Es una responsabilidad del profesor asegurarse de que se respetan los procedimientos apropiados. Pero respecto al toma y daca de la discusión filosófica, el profesor debe estar abierto a la diversidad de puntos de vista que se manifiestan entre los estudiantes. Los estudiantes deben ser urgidos por la profesora a explicitar esos puntos de vista y a exponer

sus fundamentos y sus implicaciones. Lo que con toda seguridad debe evitar un profesor es cualquier intento de abortar el pensamiento de los niños antes de que hayan tenido la oportunidad de ver a dónde les pueden conducir sus ideas. Es igualmente censurable la manipulación de la discusión para conseguir que los niños adopten las convicciones personales del profesor.

Que se debe animar a los niños a pensar por sí mismos y que los profesores deben estar abiertos a una variedad de puntos de vista puede chocar a algunos educadores en el sentido de considerarlo una fraudulenta introducción de un relativismo reflexivo, más pernicioso y subversivo que un relativismo ignorante. Pueden alegar que bajo la bandera del «pluralismo» se impide la convergencia de puntos de vista, se excluye la posibilidad de llegar a acuerdos y asentimientos y la diversidad intelectual se convierte en el orden del día. Pero esto ignora una presuposición de la práctica de la filosofía: disentir es un derecho, no una obligación. Ciertamente, el derecho a estar en desacuerdo no es mayor que el derecho a estar de acuerdo y el derecho a buscar una unanimidad tiene que respetarse lo mismo que el derecho a perseguir una diversidad intelectual. Más aún, la disponibilidad de la profesora para estimular la diversidad intelectual es equilibrada por el permanente énfasis en la práctica común de los procedimientos de la investigación.

El profesor tiene la responsabilidad de garantizar que sus alumnos disponen de los medios, a lo largo de la discusión filosófica, para defenderse a sí mismos. Así, una justificación para enseñar lógica diferente a la de forzar a los niños a pensar rigurosamente, es que les capacita para forzar igualmente a sus oponentes a pensar rigurosamente. Lo mismo se puede decir de poner al alcance de los niños un arsenal de conceptos filosóficos: de esta manera nos aseguramos de que no van a ser presas indefensas cuando estén discutiendo con otros niños que posean una habilidad lógica o retórica superior. Supongamos, por ejemplo, que una profesora en el aula se ve ante una sugerencia a la que ninguno de los alumnos se opone: que el tema metafísico que se está discutiendo se «decida» mediante una votación. En ese caso parece que existe una buena razón para que la profesora ponga en cuestión lo apropiado de semejante procedimiento cuando se aplica a cuestiones filsóficas en contraste con los temas políticos. En resumen, cuando el diálogo de los estudian-

tes no consigue materializarse, el profesor puede verse obligado a intervenir, introduciendo consideraciones filosóficas relevantes encaminadas a salvaguardar la integridad de la investigación.

Preparar al profesorado y el currículum

Semejante intervención didáctica en el aula exige una dosis considerable de habilidad y astucia y es razonable preguntarse si se puede confiar semejante responsabilidad al profesorado que actualmente existe en la escuela elemental. La respuesta es que, salvo raras excepciones, no es posible. Sin una formación apropiada, no se puede confiar al profesorado la tarea de tratar el rigor de la lógica, o los sensibles temas de ética o la complejidad de las cuestiones metafísicas. Esto no quiere decir, sin embargo, que el profesorado no pueda ser formado para manejar esos temas adecuadamente en el nivel en el que están enseñando. El problema no reside en que los profesores en proceso de formación carezcan del potencial intelectual que les convertiría en profesores eficaces de filosofía en las aulas de la escuela elemental. Más bien es que los actuales programas de formación del profesorado no consiguen en absoluto preparar al profesorado para esta responsabilidad. Por ejemplo, los profesores reciben algunas veces cursos de filosofía de la educación. En raras ocasiones pueden recibir un curso de lógica o de filosofía. Pero eso cursos por sí mismos son inútiles cuando se trata de preparar al profesorado para que anime a los niños a pensar filosóficamente. Un curso de filosofía en el nivel universitario no prepara al profesorado para traducir los conceptos y la terminología de la filosofía de una manera que los niños puedan entender. A no ser que el profesorado reciba una formación mediante los mismos plantamientos didácticos que se supone que van a tener que utilizar en sus propias aulas, su formación será un fracaso. Si se espera que los profesores dirijan un diálogo, se les debe dar la oportunidad de implicarse en un diálogo filosófico y presentarles modelos que sepan cómo facilitar una discusión de una manera filosófica. Si se espera que el profesorado consiga que sus alumnos desplieguen una conducta inquisitiva, entonces deben ser enseñados por profesores que ejemplifiquen ellos mismos ese tipo de conducta en las sesiones de formación del

profesorado. Si se espera que el profesorado enseñe a los niños a razonar, se le debe proporcionar práctica en el razonamiento que ellos mismos esperan de sus alumnos. Y es innecesario decirlo, el profesorado en proceso de formación debe ser animado a respetar los procedimientos de la investigación si es que van a inducir en el alumnado un interés y cuidado por ese tipo de procedimientos.

Resulta igualmente evidente que para una enseñanza efectiva en el aula, el currículum básico en el que el profesorado es formado no debería ser substancialmente diferente del currículum que van seguir en la escuela elemental. Esto no quiere decir que el profesorado no vaya a ser formado con mayor profundidad que los niños. Se pueden explorar con mayor profundidad los matices y complejidades de la lógica con los profesores, aunque en la mayor parte de las ocasiones esos temas no surgirán en el aula de forma explícita. Pero si el profesorado no está familiarizado en el proceso de formación con los materiales, sean los que sean, que van a ser utilizados para estimular el pensamiento filosófico entre los niños, una vez más el problema de llevarlos al aula se pone totalmente sobre las espaldas del profesorado y no se les debe exigir soportar esa carga.

Sería muy difícil crear un programa de Filosofía para Niños sin un componente de educación moral, ya que las cuestiones de valor aparecen con mucha frecuencia en otros aspectos de la filosofía y son tan importantes para los niños. Por otra parte, si hay que incluirlo, sería difícil definirlo de otra forma que como investigación ética. Los estudiantes no sólo deben ser animados a expresar sus creencias respecto a lo que consideran importante, sino también a discutirlas y analizarlas, teniendo en cuenta las razones que hay a favor y en contra, hasta que puedan llegar a formar juicios de valor reflexivos que estén más sólidamente fundados y sean más defendibles que sus preferencias originales. Tal investigación involucrará necesariamente a los estudiantes en el examen de los criterios empleados para favorecer un valor frente a otro e incluso puede llevar a los niños a investigar los criterios que utilizan para seleccionar los criterios mismos. Dar a los niños una práctica en la determinación de las bases en las que se apoyan para preferir unas razones a otras cuando se trata de justificar las creencias morales, formarles para que reconozcan las incoherencias en una argumentación y hacerles ver la relación entre

la teoría y la práctica son cosas que probablemente tengan mucho más valor que someter a los niños a las escuelas tradicionales de ética que se enseñan en los cursos para adultos.

Hemos dicho que es casi imposible enseñar la filosofía sin la ética. Todavía es menos dudosa la inversa, la pretensión de que se puede enseñar educación moral sin explicar a los niños las otras ramas de la filosofía. La investigación ética implica necesariamente consideraciones lógicas, como la coherencia y la identidad, consideraciones metafísicas, como el concepto de persona y de comunidad, consideraciones estéticas, como las relaciones parte-todo, así como un amplio abanico de consideraciones epistemológicas. Los niños, y todos ellos entran fácilmente en los juegos, pueden ser ayudados en un aula de filosofía a ver los parecidos y diferencias entre la forma de funcionar las reglas en un juego y la forma en que se supone que se aplican las reglas en la conducta moral. La imaginación moral de los niños puede ser encendida con cuentos de santos y héroes, pero si esperamos que se impliquen en una conducta moral de una forma reflexiva y responsable, van a necesitar algún grado de comprensión filosófica de lo que significan la santidad y el heroísmo. En resumen, los niños no pueden captar los conceptos claves de la ética sin la ayuda de una interpretación filosófica, como tampoco pueden hacerlo los adultos.

Nuestra discusión respecto a las presuposiciones de Filosofía para Niños no ha mencionado los tipos de ambientes sociales que serían necesarios para el éxito del programa en la escuela elemental, en oposición a los ambientes que pueden favorecer el fracaso. Aquellos que tengan suficiente espíritu aventurero como para iniciar semejante programa, harán muy bien familiarizándose por adelantado con los valores y expectativas de la comunidad en la que se va a introducir el programa. La filosofía da por supuesto un compromiso con la investigación abierta, y esa investigación puede o no ser bien recibida en determinados ambientes. Algunos mantendrán, desde luego, que esta es una buena razón para esperar que la difusión de Filosofía para Niños va a ser extremadamente limitada. Pero se trata en gran medida de una cuestión de tiempo en la innovación educativa. Un distrito con valores convencionales muy fuertes puede que no sea el mejor lugar para iniciar un programa cuyos defensores no pueden mostrar un registro sólido de mejora de los resultados académicos. Por otra parte, una vez que se pueden demostrar los beneficios académicos del programa y se pueden despejar los temores de los padres de que la filosofía pueda agravar las tensiones en las relaciones entre padres e hijos o minar los valores paternos, el problema de la introduccion de este programa en la escuela elemental es menos descomunal. Admitamos la posición de los responsables educativos y los padres más desconfiados: si Filosofía para Niños no es buena educación, no tiene un sitio en las escuelas. El peso de la prueba cae entonces en el programa mismo para demostrar las diferencias que puede introducir en los estudiantes a los que se les imparte.

Capítulo 8

El currículum de Filosofía para Niños

Descripción del currículum.—Fines y objetivos de Filosofía para Niños.

Descripción del currículum

Supongamos que la disciplina conocida como filosofía, reservada hasta el momento para los últimos cursos del bachillerato y la universidad, fuera elaborada de tal manera que se pudiera integrar en la escuela primaria y secundaria. Obviamente, para que esto fuera posible, sería necesario un amplio esfuerzo para preparar a los profesores a fin de que pudieran enseñar filosofía en esos niveles, y también haría falta un nuevo currículum. En otro lugar de este libro hablamos de la formación del profesorado. En estos momentos vamos a considerar cómo podría ser ese currículum.

Dado que hasta el momento existe tan sólo un currículum de Filosofía para Niños, el publicado por el Institute for the Advancement of Philosophy for Children, los comentarios que siguen se centrarán en ese programa para ofrecer ejemplos y sugerencias. El programa del IAPC nació en 1969 y ha estado expandiéndose constantemente desde 1974. En estos momentos se aplica en miles de escuelas en todo el mundo. Un análisis del programa del IAPC tal como existe en estos momentos, puede ayudarnos a entender lo que ese programa podrá llegar a ser cuando esté completamente desarrollado.

Podemos fjarnos primero en cómo se puede graduar la introducción de la filosofía desde preescolar hasta los 18 años [1].

[1] En la fecha en que se escribió este capítulo, todavía no se había desarrollado completamen-

Preescolar-7 años

Aquí el currículum consiste en un cuento o cuentos con un manual de actividades y egercicios para el profesor. Se insiste en la adquisición del lenguaje, con especial atención a las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de los niños. Se pone énfasis también en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través del diálogo, en la clasificación y la distinción y en razonar sobre los sentimientos.

8-9 años

Este currículum, formado por una novela filosófica con un manual que contiene ejercicios y actividades para el profesor, continúa el énfasis que aparecía en la etapa anterior y pretende que los niños de este nivel lleguen a un punto en el que puedan ser introducidos al razonamiento formal de la etapa siguiente. Se presta mayor atención a las estructuras semánticas y sintácticas, como la ambigüedad, los conceptos que establecen relaciones y las nociones filosóficas abstractas como la causalidad, el espacio, el número la persona, la clase y el grupo.

---

te el programa. El currículum tal y como ahora existe difiere parcialmente de lo que aquí se propone, aunque se respeta fundamentalmente la secuencia de objetos que aparecen aquí, por lo que hemos decidido mantenerlo tal y como está. En estos momentos, el currículum está formado por siete novelas con sus respectivos manuales para el profesor. Son:

— Prescolar. *Elfie*. Manual: *Relacionando nuestros pensamientos.*
— 7-8 años. *Kio y Guss*. Manual: *Asombrándose ante el mundo.*
— 9-10 años. *Pixie*. Manual: *En busca del sentido.*
— 11-12 años. *El descubrimiento de Harry*. Manual: *Investigación filosófica.*
— 13-14 años. *Lisa*. Manual: *Investigación ética.*
— 15-16 años. *Suki*. Manual: *Escribir: cómo y por qué.*
— 17-18 años. *Mark*. Manual: *Investigación social.*

No podemos entrar ahora en un análisis detallado de cada una de las novelas y manuales, aunque, como ya hemos dicho, coinciden en lo fundamental con lo propuesto en este capítulo *(N. del T.)*.

10-11 años

Este currículum está formado por una novela, *El descubrimiento de Harry Stottlemeier,* y el manual del profesor, *Investigación filosófica.* Hace hincapié en la adquisición de la lógica formal e informal. La novela ofrece un modelo de diálogo, tanto entre los mismos niños como entre niños y adultos. El relato se desarrolla entre los niños de una clase que empiezan a comprender los fundamentos del razonamiento lógico cuando Harry, que se ha distraído en clase, dice que un cometa es un planeta porque recuerda haber oído que los cometas dan vueltas alrededor del Sol como los planetas. Los sucesos que tienen lugar más adelante en la escuela y fuera de la escuela son una recreación de diversos estilos de pensar y actuar en los que los mismos niños pueden reconocerse. El cuento es un modelo de educación no autoritaria y anti-adoctrinadora. Respeta el valor de la indagación y el razonamiento, estimula el desarrollo de modos alternativos de pensamiento e imaginación y sugiere que los niños son capaces de aprender unos de otros. Más aún, esboza lo que podría ser vivir y participar en una pequeña comunidad donde los niños tienen sus propios intereses, pero se respetan mutuamente como personas y son capaces de implicarse algunas veces en una investigación cooperativa.

Investigación Filosófica, el manual de *El descubrimiento de Harry,* identifica las ideas filosóficas principales de cada capítulo de la novela y ayuda a su aplicación en el aula ofeciendo una gran variedad de ejercicios y actividades para cada idea. De esta manera, se pone en práctica el contenido filosófico de la novela mediante planes de diálogo y actividades que promueven la formación en el aula de una comunidad de investigación parecida a la que ya se ha mostrado en la novela.

11 años

Este currículum está formado por una novela, *Tony,* que explora los supuestos subyacentes en la investigación científica. A través de la discusión de esas premisas fundamentales del trabajo científico los niños pueden llegar a reconocer los fines y beneficios de los que es capaz la cien-

cia. Los estudiantes que han tenido la oportunidad de discutir conceptos como los de objetividad, predicción, verificación, medida, explicación. descripción y causalidad estarán mejor preparados para tratar el contenido de las asignaturas de ciencias y estarán más motivados para embarcarse en una investigación científica. Acompañará a este currículum el manual del profesor *Investigación científica.*

12-14 años

Con este currículum, el acento se pone en la especialización filosófica elemental en los campos de la investigación ética, lenguaje y estudios sociales. Cada uno de ellos posee una novela y un manual.

El currículum de investigación ética consta de una novela, *Lisa,* y el manual del profesor, *Investigación ética. Lisa,* es una continuación de *El descubrimiento de Harry Stottlemeier* y se centra en los temas éticos y sociales como la justicia, la mentira, la veracidad, la naturaleza de las reglas y normas sociales. Otros temas tratados son los derechos de los niños, las discriminaciones laborales y sexuales, los derechos de los animales. *Lisa* se interesa por las relaciones entre lógica y moral. Este currículum ayuda a los estudiantes a ofrecer buenas razones en la justificación de sus crencias así como a justificar ciertas desviaciones de los patrones normales de conducta.

Suki es una novela en la que aparecen los mismos niños, que ya son mayores y acuden a la enseñanza secundaria. Al tener que realizar unos trabajos de redacción en poesía y en prosa, Harry protesta diciendo que él no es capaz de escribir nada. La novela explora la manera de tratar y superar los bloqueos de la escritura. Al mismo tiempo trata temas que están subyacentes en el acto de escribir, como son los de la experiencia y el sentido, los criterios para una valoración de la escritura, la relación entre escribir y pensar, la naturaleza de la definición y la distinción entre arte y artesanía. El manual, *Escribir: cómo y por qué* se centra en la escritura de la poesía con numerosos ejercicios y actividades.

14-16 años

Los personajes de ficción que aparecen en *Mark* siguen en la secundaria. Uno de ellos, Mark, es acusado de vandalismo. En un intento de averiguar quién es el culpable, la clase de Mark se ve metida en una investigación de un amplio número de temas sociales como la función de la ley, la naturaleza de la burocracia, el papel del crimen en las sociedades contemporáneas, la libertad individual y las diferentes concepciones de justicia. Una vez más, el manual *Investigación social* pone en práctica ese y otros temas a través de actividades y ejercicios.

17-18 años

Este currículum consistirá en un número de planteamientos que representen un campo de especialización filosófica más avanzada. Cinco novelas distintas, cada una con su propio manual, tratarían los temas de ética, epistemología, metafísica, estética y lógica. Cada uno de ellos continuaría y reforzaría las habilidades de pensamiento y las técnicas para aplicar dichas habilidades que se han desarrollado en los niveles anteriores del currículum de Filosofía para Niños.

Fines y objetivos de Filosofía para Niños

El objetivo central del programa de Filosofía para Niños es ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos. ¿Pero cómo se consigue? ¿Qué objetivos específicos se pueden alcanzar ofreciendo a los niños un curso de pensamiento filosófico?

Mejora de la capacidad de razonar

Los orígenes del razonamiento

El razonamiento es un tema demasiado amplio para ser tratado en unos pocos párrafos, y cultivar el razonamiento presenta casi tantos pro-

blemas como el mismo razonamiento. En un sentido, el razonamiento intenta hacer a favor de la mente lo que la medicina intenta hacer a favor del cuerpo; ambos son artes curativas que intentan curar los fallos o daños a los que la mente o el cuerpo se ven sometidos. Pensemos en los miles de años de la historia de la medicina. Cuántos de esos años se emplearon, y todavía se emplean, en buscar remedios específicos a enfermedades específicas. Un día, una tribu (o un «curandero») encuentra un antídoto para una substancia venenosa; en otro lugar, otra tribu elabora unas pócimas que pretenden evitar la enfermedad. La suma de esos remedios curativos y preventivos, después de miles y miles de años, es simplemente abrumadora. Los métodos de curación arriesgados, obtenidos sobre la marcha, se subordinan a un conocimiento médico y finalmente, con el tiempo, surge la amplia corriente de la medicina entendida como disciplina sistemática.

Pero el salvaje debe haber reconocido que existen errores de razonamiento del mismo modo que existen enfermedades corporales. Si no lo hubiera pensado así y si no hubiera pensado que se podían corregir, ¿cómo habría llegado a salir del estado de vida salvaje? Pero el camino está lleno de trampas. El salvaje pudo haber llegado a un punto en el que se dio cuenta de que la manera adecuada de resolver un problema era tratar la causa más que tratar el efecto. También pudo haber llegado a un punto en el que se dio cuenta de que la suciedad hacía crecer las infecciones y que la limpieza era necesaria para conseguir una curación. Tuvo entonces la ocasión de relacionar esos dos grandes hallazgos. Aquí tenía una herida y aquí estaba el cuchillo que la había provocado. Entonces, se dedicó afanosamente a restregar y limpiar el cuchillo en lugar de la herida.

El sendero de la racionalidad no es un sendero sencillo. Errores como el que acabamos de mencionar los cometen diariamente gente que se supone civilizada, al igual que los salvajes. Lo que importa, sin embargo, es el esfuerzo por corregir, la lucha para rectificar, el impulso que nos lleva a mejorar. Los seres humanos primitivos deben haber sido poco a poco conscientes de la diferencia que existe entre un buen y un mal razonamiento, del mismo modo que, por ejemplo, se dieron cuenta de la diferencia que había entre las setas venenosas y las que no lo eran. No estamos hablando ahora de la invención de la lógica formal, que existe tan sólo desde hace unos pocos miles de años. Estamos hablando del lento y penoso crecimiento de la conciencia de que existen ciertas trampas de las que uno debe ser consciente cuando escucha a los demás, del mismo modo que existen trampas puestas por los cazadores de las que los otros cazadores deben darse cuenta. Ciertamente, las estratagemas de los primeros seres humanos no deben haberse reducido a un juego de gazapos, sino que también deben haber sido dirigidas a conseguir ser más astuto que el compañero, y estas astutas maniobras deben haber estimulado contra-estratagemas. Estamos haciendo referencia a esa forma particular del folklore conocida como lógica no-formal, que puede muy bien haber empezado en los primitivos esfuerzos de los primeros seres humanos para evitar formas de pensamiento improductivas y para librarse de las formas de pensar que asociaban con fracasos.

Es poco probable que el razonamiento sea algo privativo de los humanos. Lo que parece más plausible es que los humanos descubrieron sus propias capacidades de descubrir, explorar e inferir. Que inventaran instrumentos fue quizás menos importante que el hecho de que descubrieran que tenían la *capacidad* de inventar instrumentos y muchas otras cosas más. Que inventaran el lenguaje fue quizás un hecho menos significativo que el que lo emplearan para analizar, discutir, reflexionar y especular, actividades todas ellas que a continuación ampliaron y reforzaron los lenguajes que habían inventado.

De esta forma, parte de lo que llamamos razonamiento consiste en consejos familiares que proceden de tiempos remotos y que hacen referencia a los peligros que conlleva el aceptar consejo de personas que no son una autoridad en la materia; o que se refieren a la credulidad de aquellos que se dejan adular con facilidad; o que tienen que ver con el error de considerar que, si un suceso precede a otro, el primero tiene que ser necesariamente causa del segundo. Lo que actualmente seguimos llamando civilización posiblemente no podría haber aparecido si no hubiera habido en tiempos remotos seres humanos que hubieran tenido cuidado de la higiene del diálogo y que hubieran podido afirmar «El que seas un buen pescador, no significa que sepas algo de la caza del jabalí»; o «El que digas unas palabras mágicas todas las tardes no significa que seas tú el que hace aparecer las estrellas»; o incluso «Tus adulaciones no te servirán para convencerme».

El conjunto de este tipo de conocimientos es lo que hemos llamado lógica no-formal. Implica que tenemos sospechas de que ciertas formas de razonamiento son poco sólidas y que deben ser evitadas. Consiste menos en recomendaciones para razonar correctamente que en prohibiciones para impedir razonamientos incorrectos. Identifica las falacias como arrecifes y bancos de arena contra los cuales puede estrellarse con mucha facilidad el barco de la razón, un barco que carecería de mástil y timón. Estos sólo aparecieron cuando nació la filosofía.

Como es natural, nos llaman más la atención los aspectos deslumbrantes y vistosos de la vida que aquellos otros que son prosaicos, y no cabe la menor duda de que el drama del bien contra el mal, el conflicto de valores morales, nos atrae con mucha más fuerza que los huesos pelados de la lógica. Aguzamos nuestro oído cuando escuchamos: «No mentirás», olvidando que el amplio contexto humano en el que se da ese mandato tiene que ver con la necesidad de coherencia en el discurso humano.

Las rudas lecciones de la experiencia deben haber proporcionado a los seres humanos en su evolución suficiente sabiduría como para darse cuenta de que las incoherencias causan muchos problemas. Uno debe conseguir que su propio relato esté en orden, es decir, que sea coherente con los hechos y que las partes guarden también una coherencia entre ellas. Los moralistas pueden denunciar la mentira como algo inmoral, pero el folklore la considera fuera de propósito. Desde el punto de vista de la astucia práctica, el consejo de no mentir es igual al consejo de no contradecirse uno mismo, excepto en el hecho de que la auto-contradicción es más claramente perjudicial. Evidentemente, hay muchas más aspectos relacionados con la moral que los aspectos lógicos que acabamos de mencionar. Hay cuestiones relacionadas con el respeto que uno se tiene a sí mismo y el que tiene a los demás a los que no hemos hecho la menor alusión. Pero la cuestión es que estos últimos aspectos, aunque son suficientemente válidos, no se enseñan con tanta facilidad a los niños como la necesidad de evitar la autocontradicción o la necesidad de ser coherentes. Es mucho mejor enseñar a los niños el respeto mutuo incitándoles a que participen en actividades en las que descubren el valor que tiene, que enseñárselo explicándoles en qué consiste o exhortándoles a que se respeten mutuamente. Pero cuando se trata de la coherencia

se pueden hacer ambas cosas, explicarla *y* practicarla. Existe, por tanto, una clara ventaja a favor de insistir en los elementos lógicos de la moralidad en la enseñanza elemental.

Naturalmente es posible encontrar objecciones al planteamiento que acabamos de hacer. Parece que recurre más a la oportunidad o utilidad y al interés egoista del niño que al carácter, la conciencia y el deber. Pero cada vez parece ser menos prometedor el camino de apelar al deber o a la conciencia como fuente de actitudes morales. Si es preciso formar un carácter moral, habrá que emplear los intereses del niño como medios y materiales.

La coherencia es sólo una de las caracerísticas en las que insiste una educación con una orientación filosófica. Igual generalidad e importancia tiene ayudar a los niños a descubrir conexiones y hacer distinciones. Ayudamos a los niños a percibir conexiones cuando les hacemos practicar en agrupar y clasificar y cuando les mostramos cómo su vida cotidiana presupone la capacidad de hacer esas clasificiaciones. Les ayudamos a hacer distinciones cuando les animamos a decir *lo que* no pertenece a un grupo o clase determinado y *por qué* no pertenece.

Las conexiones se pueden también enseñar como relaciones, y junto a las relaciones de clase, existen otras dos grandes familias de extraordinaria importancia en la educación que exigen una atención especial de parte de los profesores. La primera consiste en las conexiones de causa-efecto; las segunda, en las de parte-todo. Es una desgracia que nuestra insistencia en la ciencia nos haya llevado a ignorar durante mucho tiempo el segundo tipo, concediendo el grueso de nuestra atención al primero. Nuestra noción de inteligencia se reduce con demasiada frecuencia a cuestiones de control práctico sobre asuntos prácticos, y la relación causa-efecto parece bastante más adecuada para ese tipo de cuestiones. Pero la inteligencia es, en igual medida, una cuestión de percibir cuáles son las partes de una situación y cómo se relacionan entre sí y con el todo al que pertenecen; y es también una cuestión de comprender cómo *construir* todos a partir de unos materiales que llegan así a convertirse en partes. Toda clase de formación artística en la escuela es un laboratorio para esa inteligencia, y si la educación tiene como uno de sus objetivos acrecentar la inteligencia, entonces se debería poner tanto énfasis en la comprensión de las relaciones parte-todo como en la comprensión de las

relaciones entre causas y consecuencias. El hecho de que la filosofía considere ambas formas de inteligencia como válidas e importantes (a diferencia de la ciencia, que sólo insiste en una, o del arte, que sólo insiste en la otra), es lo que hace que la filosofía sea tan enormemente valiosa como metodología de la práctica educativa.

Razonar en la infancia

Preguntarse a qué edad empieza a razonar un niño es un poco como preguntarse cuándo comienza un embrión a ser persona. Ambas preguntas dan por supuesto que se puede señalar un momento preciso en el que ocurren cambios monumentales y sabemos tan poco sobre la vida prenatal y sobre la vida postnatal inicial de un niño que es extremadamente difícil especificar los orígenes del razonamiento infantil.

Podemos decir que el razonamiento comienza con la inferencia, pero no es nada sencillo distinguir las primeras conductas basadas en la inferencia de las conductas instintivas. Se cuenta una anécdota, sin duda apócrifa, atribuida a Sexto Empírico, escritor de la Roma antigua: un perro puede realizar inferencias cuando, al seguir un rastro, llega a un punto en que el camino se divide en tres caminos diferentes y, después de olfatear dos de los caminos, continúa su marcha por el tercero *sin olfatearlo*. ¿Pero qué podemos decir del bebé que se aproxima al pecho de la persona que lo ha cogido en brazos? Normalmente lo atribuímos al instinto, pero podría ser considerado la conclusión de un silogismo práctico: en el pasado, los pechos me han alimentado; esto es un pecho; por lo tanto, alimenta. En este caso, la acción de aproximarse al pecho equivaldría a una conclusión. Es cierto que al niño no le hubiera resultado sencillo formular las premisas lingüísticamente. Pero no es necesario, en tanto en cuanto el niño haya adquirido hábitos que se pueden traducir a ese tipo de premisas. En otras palabras, se puede decir que los niños piensan con inducciones y deducciones mucho antes de que empiecen a utilizar el lenguaje. Lo que hace el lenguaje es simbolizar dicha conducta y permitir su formalización.

De forma parecida, un sólo contra-ejemplo puede ser suficiente para avisar a un niño de la imposibilidad de aplicar el hábito que podemos considerar como el equivalente no verbal de una generalización. Un niño, por ejemplo, puede haber desarrollado una específica respuesta habitual a una configuración de comportamiento que identifica como su padre. Digamos que esta respuesta es una respuesta de confianza. Pero ocurre un hecho traumático. El padre pone al niño descuidadamente en una bañera que está demasiado caliente. Resultado: se produce una substancial pérdida de la confianza que el niño tiene en su padre. La generalización acerca de la confianza que se puede tener en los padres parece no sustentarse por más tiempo, y el niño infiere que ya no es oportuna su propia respuesta de confianza.

Como es obvio, podríamos seguir y seguir con ejemplos parecidos, en los que se aprenden hábitos regulares, y luego se modifican a la vista de contra-ejemplos. Podríamos explorar los rudimentos de las asociaciones psicológicas, o la tendencia de los niños a completar los patrones perceptivos, porque todos ellos representan la forma en la que el niño va desde lo que le es dado inmediatamente hasta lo que no le es dado. De aquí que todos ellos puedan considerarse como los fundamentos de la inferencia, lo que implica decir que representan los fundamentos del razonamiento.

Pero alguien podría preguntarse: ¿cuándo empieza el niño a razonar *filosóficamente*? Porque si bien toda actividad filosófica implica el razonamiento, no todo el que razona está involucrado en una actividad filosófica. Los niños empiezan a pensar filosóficamente cuando empiezan a preguntar ¿por qué?.

La pregunta «¿Por qué?» es sin duda una de las favoritas de los niños pequeños. Pero sus usos no son nada sencillos. En general, se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a la pregunta «¿Por qué?». La primera es descubrir una explicación causal; la segunda es definir una finalidad.

Explicar causalmente una cosa es hacer alusión a las condiciones que hacen que esa cosa o suceso aparezca. Tú explicas la aparición de hielo en la acera haciendo referencia al frente de aire frio que ha llegado a tu ciudad la noche pasada. Explicas el incendio en el bosque mencionando la cerilla que lo originó o el rayo que cayó sobre un árbol.

Preguntar para averiguar la finalidad es preguntar para qué está hecha una cosa o para qué sirve una actividad. La finalidad de un puente

es permitir el tráfico. La finalidad de una pluma estilográfica es servir como instrumento para escribir. Se pone burlete en puertas y ventanas para impedir que se pierda el calor de las habitaciones.

Entre las preguntas que determinan la finalidad, algunas se refieren a la finalidad que pretende una persona cuando hace lo que ha elegido hacer. Las explicaciones que dan cuenta de las elecciones se llaman justificaciones, y normalmente decimos que proporcionan razones más que causas. Si preguntamos por qué un incendiario prendió un fuego, presumiblemente estamos preguntando por sus razones. Sin embargo, la respuesta podría mencionar una finalidad o una causa. Si la respuesta es que él es un pirómano y tiene una obsesión incontrolable, se nos está dando una explicación causal de su conducta. Pero si la respuesta es que prendió el fuego a propósito, *para* cobrar el seguro, entonces la respuesta se nos da en forma de una razón.

Los niños muestran interés tanto por las razones como por las causas, y constantemente están mezclando ambos usos de la pregunta «¿Por qué?» o intentan distinguir un uso del otro. Un niño, por ejemplo, puede preguntar por qué ha habido una granizada, y puede aceptar que el profesor le dé una explicación metereológica sobre las causas de las granizadas. Pero también es posible que el niño esté buscando una justificación más que una explicación. La pregunta en la que estaba pensando pudo ser: «¿Qué hemos hecho para merecer una granizada?». Evidentemente, en otras ocasiones puede suceder al contrario. Quiere una explicación causal de la desaparición de su tambor, pero nosotros le damos una justificación.

Intentamos ayudarles a distinguir entre justificaciones y explicaciones cuando intentamos enseñarles la diferencia entre cosas hechas «a propósito» y cosas que ocurren «accidentalmente». Se les enseña a los niños que ellos son responsables de las cosas que hacen deliberadamente, pero no lo son de las que ocurren por accidente. Es posible explicar los accidentes y no hace falta justificar la propia conducta cuando uno se ha visto implicado en un auténtico accidente. Por otra parte, los niños aprenden que se les puede castigar por haber hecho intencionadamente lo que se les había prohibido hacer, por hacer esas cosas adrede.

Para los antiguos filósofos estoicos era ésta una distinción de la mayor importancia, el saber la diferencia entre lo que cae dentro de

nuestro poder y lo que está más allá de nuestro alcance. Pues uno puede sentirse completamente eximido de responsabilidad respecto a lo que ocurre fuera de nuestro poder. Se puede interpretar el «¿Por qué?» de los niños como un esfuerzo parecido para identificar lo que se debe explicar mediante razones y distinguirlo del ámbito de las explicaciones causales.

El niño pregunta «¿Por qué?» desde una edad muy temprana, por lo que se le puede considerar muy pronto involucrado en una conducta filosófica. De hecho, el niño pequeño es tan persistente en esta conducta que, en comparación con la falta de curiosidad que caracteriza a los adultos, estamos tentados a decir que la conducta filosófica de una persona va disminuyendo con la edad. Esto contrasta fuertemente con el aumento de información que adquiere el niño y con su mayor facilidad para utilizar instrumentos conceptuales.

No cabe la menor duda de que la capacidad de un niño para resolver ciertas tareas que le proponen los experimentadores aumentan con la edad, desde tareas aritméticas relativamente simples hasta otras más y más complejas cada vez. Dado que los experimentadores tienden a dar por supuesto que las gradaciones de la inteligencia corresponden a las gradaciones en la capacidad de realizar dichas tareas, ven el desarrollo como un ascenso lineal desde la incompetencia a la competencia. En ningún momento tienen en cuenta las pérdidas. El debilitamiento de la imaginación, del sentido de la armonía con lo que nos rodea, de la curiosidad ante el mundo, no se consideran pérdidas en absoluto, dado que se ha equiparado la madurez a la realización de tareas consideradas como la antesala de una vida adulta responsable.

Por eso es normal que se diga que los niños maduran mediante la adquisición del lenguaje, olvidando que el lenguaje sería inútil si no fuera porque el niño tiene disposiciones para adquirirlo y utilizarlo. Por eso se dice que muchos niños adquieren la racionalidad, aunque serían incapaces de usar la masa de información que reciben si no fuera porque tienen las disposiciones para procesarla con vistas a descubrir su pertinencia y su sentido. Sólo en el área del arte de los niños se admite que poseen capacidades —un poder de organización y una sensibilidad hacia la forma— que se desintegran gradualmente hasta que corren el peligro de perderse totalmente. Pero cuando no se toma el arte en serio como señal

por la noche soñé que estaba muerto y hoy estoy aquí». Es obvio que el segundo niño ha insinuado con su comentario una noción mucho más sistemática que la que él mismo ha expresado. Su comentario está pidiendo una elaboración y una interpretación: si él *es* sus pensamientos y ha pensado (soñado) que estaba muerto, realmente debe estar muerto. Pero aqui está, vivo, a pesar de que ha soñado que estaba muerto. Por lo tanto, de ninguna manera puede ser sus pensamientos. Nos encontramos en este caso con el uso de un procedimiento lógico muy importante: se afirma una hipótesis (presentada como un enunciado «si..., entonces»), luego se niega la segunda parte de la hipótesis y de esa forma se prueba que la primera tiene que ser falsa.

En nuestro curriculum para las edades de 10 y 11 años, ofrecemos un plan de discusión sobre los derechos de los niños que empieza con esta pregunta: «¿Pediste nacer?». Es un pregunta que muchos niños se han planteado. En el contexto de una discusión en el aula, al serles formulada la pregunta, los niños pueden reaccionar al principio considerándola ridícula. ¿Cómo *podría* pedir nacer alguien que todavía no ha nacido? Es posible que entonces se escuchen otras voces que sugieran que quizás la pregunta no es tan tonta como parece y que quizás el tema del consentimiento o aprobación del niño no se debería dejar de lado sin una seria discusión.

La evaluación de la inteligencia infantil ha estado con frecuencia en manos de investigadores cuya forma de abordar el problema se basa totalmente en una observación imparcial. Muy a menudo medimos las capacidades de los niños para hacer cosas que *nosotros* queremos que hagan, en lugar de valorar sus capacidades para hacer lo que ellos quieren hacer. Les ponemos tareas y luego medimos sus respuestas; sin embargo, esas tareas les pueden parecer a los niños escollos que es necesario evitar. Limitarse a observar lo que hacen los niños en respuesta a las exigencias de los adultos es un sucédaneo muy pobre para poder evaluar lo que ellos pueden hacer cuando están en juego sus propios intereses y sus propios problemas. El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas lo suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladors de la inteligencia infantil, sino que alcance también

a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente rica tradición filosófica.

Razonamiento e inferencia

Una de las dificultades más serias que experimentan los niños en la escuela elemental es la que encuentran en extraer inferencias. Los niños pueden tener problemas con las inferencias perceptivas, las inferencia lógicas o las inferencias empíricas.

Inferencias a partir de percepciones simples. Los niños pueden tener una vista muy buena y sin embargo tener dificultades para hacer inferencias a partir de lo que ven. Vuelven a su casa, en la que la puerta está normalmente cerrada, y se encuentran la puerta abierta, pero es muy posible que todavía no se les ocurra que algo es diferente. El niño ha percibido correctametne, pero no consigue sacar una inferencia perceptiva obvia. El oído de un niño puede estar perfectamente, escucha la bocina de un coche, pero no logra inferir que se le viene encima un coche. Esas dificultades no son exclusivas de los niños; también hay adultos que tienen dificultades para extraer inferencias básicas a partir de lo que ven, oyen, huelen o saborean.

Inferencias lógicas. Otro tipo de dificultad que puede experimentar un niño guarda relación con la realización de una inferencia a partir de uno o más *enunciados.* Por ejemplo, si alguien le dice que nunca hace frío en invierno en el ecuador, el niño debería poder inferir que el enunciado «El último invierno hizo frío en el ecuador» es falso. Y un niño debería saber que dado el enunciado «Algunas personas son altas», de ahí no se sigue que «Todas las personas son altas».

Inferencias a partir de diversos tipos de datos. Algunas veces las personas tienen que hacer frente a grupos de hechos de tipos diversos. Por

de racionalidad, la disminución de la capacidad artística durante los años intermedios de la infancia se considera irrelevante para el crecimiento de la inteligencia, y en ningún caso se puede valorar como una enorme pérdida.

Ya que nuestra cultura define habitualmente la inteligencia en términos de la capacidad de responder preguntas más que por la capacidad de plantearlas, y en términos de competencia en la resolución de problemas más que de competencia en su reconocimiento y formulación, no es extraño que normalmente se piense que la filosofía y la infancia se excluyen mutuamente. Tradicionalmente se ha considerado la filosofía como algo propio de personas mayores. Por una peculiar perversión de la lógica, ignoramos auténticas manifestaciones de razonamiento filosófico que aparecen en la infancia, ignoramos virtualmente la necesidad que tienen los niños de ser incitados y apoyados para desarrollar sus capacidades filosóficas, y luego sacamos la conclusión de que la filosofía es por definición inadecuada para la gente joven, que no tienen talento para ella ni les interesa.

Lo que normalmente se considera un progreso intelectual de los niños no es el que aprendan a pensar por sí mismos, sino el que nos demos cuenta con satisfacción de que el contenido de su pensamiento ha empezado a aproximarse al contenido de nuestro propio pensamiento, cuando observamos que sus concepciones del mundo empiezan a parecerse a las nuestras. Hasta que los niños no ven la realidad como los adultos, se ignora y desprecia de forma sistemática la riqueza y finura de sus puntos de vista sobre el mundo. Esto resulta especialmente válido en el caso de las concepciones dominantes sobre el «desarrollo moral», donde determinadas nociones como las de universalización se consideran la cima del pensamiento moral. En otras palabras, los niños cuyas concepciones morales se aproximan a las de los psicólogos investigadores, son situados en un nivel más alto de la escala del desarrollo moral que los niños cuyas concepciones difieren del punto de vista moral de los investigadores.

Es probable que el niño que muestra originalidad e independencia de pensamiento llegue a conclusiones poco populares, y es muy probable que saque algunas conclusiones que de hecho son bastante equivocadas. Es muy sencillo corregir una conclusión equivocada; algo muy distinto

es apoyar la originalidad, o recuperarla en un niño que ha sido llevado a perderla.

Es bastante probable que los adultos que son sensibles a las implicaciones y la originalidad filosóficas estén mucho más dispuestos a estimular las especulaciones e intuiciones de los niños que los adultos que carecen de esa experiencia y sensibilidad. No hace mucho tiempo, una madre de Chicago que tenía alguna formación filosófica, contaba que su hija de cuatro años le había contestado cuando le pidió que cerrara el grifo de la bañera: «No te preocupes que el agua no se va a salir, porque desde el agua hasta el borde de la bañera seguirá quedando cada vez un poco menos». Nadie que tenga alguna familiaridad con las paradojas de ZENÓN puede dejar de reconocer en esa contestación esa forma peculiar de ver el mundo que aparece en la paradoja de Aquiles y la tortuga. (Al intentar alcanzar a la tortuga, Aquiles tiene que recorrer siempre la mitad del camino que le separa de la tortuga, por lo que es seguro que nunca la adelantará). En este ejemplo, la conclusión del niños es *literalmente* equivocada; de hecho el agua se saldrá de la bañera. Pero a pesar de eso, ¡qué reflexión tan original! Un comentario como el de esa niña, si se toma en serio, podría ser el punto de partida de una excitante discusión sobre los caminos y procesos de la naturaleza (¡después de cerrar el grifo!).

Podemos también fijarnos en el comentario recogido por el padre de un niño parisino de siete años: «Cuando estamos muertos, soñamos que estamos muertos». Ese comentario podría muy bien ser pasado por alto por un adulto que no tiene ningún interés en la filosofía por considerarla algo carente de sentido. Sin embargo, parece que puede representar una intuición sumamente rica en sus implicaciones metafísicas, indicando que el niño puede tener una potente imaginación especulativa. En general, los niños no desarrollan sus intuiciones de una forma sistemática. Pero el profesor puede estimularles para que exploren las implicaciones de sus intuiciones originales, de tal forma que no se pierda el tesoro de sus percepciones e intuiciones.

No hace mucho, cuando volvía a ver un video de un diálogo en una clase, apareció el diálogo entre dos niños de diez años de edad sobre la identidad personal. Un niño comentaba que son nuestros pensamientos lo que nos hacen ser quienes somos. El otro contestó: «No, porque ayer

ejemplo, un niño visita un país extranjero, observa que hay desfiles, niños con banderas y enseñas, discursos y canciones, y saca la conclusión de que «debe celebrarse alguna fiesta nacional». Es una inferencia extraída a partir de una diversidad de observaciones y exige la capacidad de sintetizar.

Los niños que tienen dificultades con alguna o con todas las inferencias que acabamos de mencionar probablemente tengan también dificultades académicas. Es posible que el niño lea bien, pero que no interprete lo que ha leído porque tiene dificultades para sacar inferencias a partir de lo leído. Un niño puede manejarse muy bien en el laboratorio cuando se le dan instrucciones específicas, pero encontrarse perdido cuando se le pregunta por el sentido de lo que está haciendo: el niño observa los efectos, pero tiene problemas para inferir las causas. O el niño puede observar innumerables ejemplos de una misma clase, pero no inferir nunca que puede existir una regla o una ley.

Esos niños pueden experimentar un bloqueo de su capacidad de inferir y es muy probable que este tipo de bloqueo *no se pueda* resolver mediante la repetición de ejercicios o la memorización de las reglas del pensamiento. De hecho, no existe una solución sencilla para ese bloqueo de la capacidad de inferir. Quizás este curso de pensamiento filosófico pueda contribuir a aliviar el problema, al ayudar a los niños a implicarse en un proceso de inferencia creando un ambiente que les anima a hacerlo. Filosofía para Niños debería animarles a realizar mejores inferencias, ayudarles a identificar la evidencia disponible y apoyarles en el reconocimiento de las inferencias incorrectas. Se puede conseguir bastante si, partiendo de la propia experiencia de los niños, se les hace comprender la posibilidad de ir más allá de lo que ven y leen desarrollando la capacidad de extraer inferencias. En la medida en que permanecen atados a las percepciones concretas y a las expresiones lingüísticas que les rodean, pueden sentirse tan desbordados por todo ello que no puedan superar e ir más allá del contenido y los hechos y empezar el proceso pensamiento. Es por esto por lo que la enseñanza que pone el énfasis en el contenido dejando al margen el *proceso de investigación* es tan dañina para los niños a largo plazo.

Una parte poco afortunada de la educación tradicional consiste en dar por supuesto con frecuencia que la educación del rigor lógico sólo puede tener lugar a costa de la imaginación y la creatividad, como si para desarrollar las destrezas lógicas de los niños fuera necesario suprimir la espontaneidad y la imaginación. El planteamiento adoptado en este programa da por supuesto lo contrario, que el pensamiento lógico sólo se puede estimular por medio de la actividad creativa y, a la inversa, que la creatividad puede ser espoleada con el desarrollo de la capacidad lógica. Las dos marchan unidas.

En este programa nos hemos esforzado para sugerir tipos variados de actividades creativas: juegos, dramatizaciones, marionetas y otras formas de expresión artística, todas ellas relacionadas directa o indirectamente con la capacidad de los niños para expresar su experiencia y explorar las consecuencias y el sentido de tales expresiones.

Con demasiada frecuencia, los adultos están inclinados a subestimar la dura penalización que nuestra sociedad hace caer sobre la libre imaginación y creatividad de los niños. Cuanto más insegura es la vida del niños, cuanto más precario es su ambiente, más lujo supone introducirse en una vida de rica fantasía, imaginando las cosas como podrían ser en lugar de haciendo frente a la desagradable realidad de las cosas tal y como son. El niño de la ciudad o, para el tema que tratamos, cualquier niño que tenga que enfrentarse a diario a los peligros de la pobreza, el crimen y otros aspectos de la desorganización social, va a tener grandes dificultades para sacudirse esa atmósfera de hechos concretos y poder disfrutar así de las delicias de los cuentos de hadas y de las evasiones de niños imaginarios y otras criaturas imaginarias en mundos imaginarios.

En el pasado hemos tratado las inferencias equivocadas que resultan de un pensamiento no válido tan sólo como un exceso de escoria intelectual. No hemos conseguido darnos cuenta de que en algunas circunstancias puede ser muy beneficioso para los niños explorar los resultados de un razonamiento inválido. Esto no significa negar que existen muchas situaciones que demandan nada menos que un pensamiento riguroso, lógico. Pero existen otras muchas en las que la fantasía y la capacidad de invención son bastante apropiadas. Por ejemplo, las falacias lógicas pue-

den ayudar a estimular a los niños para que tengan en cuenta situaciones contrafácticas. Es lógicamente inválido deducir del enunciado «Todas las cebollas son vegetales» que «Todos los vegetales son cebollas». Pero si se anima a los niños a que contemplen cómo sería un mundo en el que todos los vegetales fueran cebollas, podrían disfrutar mucho describiendo todos los detalles: se lloraría al pelar las zanahorias, olería a cebolla al cortar las patatas... Obviamente, esto es más que liberar la imaginación de los niños; supone dar libertad también a su inventiva.

Ayudar a los niños a crecer significa que en cada etapa diseñemos desafíos apropiados para esa etapa. No es suficiente limitarse a desafiar exclusivamente su capacidad lógica, aunque ese desarrollo sea ciertamente necesario. Su crecimiento depende también de que estimulemos su creatividad y su inventiva. A no ser que los niños sean capaces de imaginarse cómo podrían ser las cosas y cómo podrían ser ellos mismos, les va a ser muy difícil plantearse objetivos hacia los que pueda avanzar su crecimiento.

Crecimiento personal e interpersonal

No se sabe todavía muy bien los efectos que este curso podría tener en las emociones, intereses, actitudes y otros aspectos del desarrollo personal de los niños. Algunos proyectos pilotos que se han llevado adelante hasta el momento, indican que se produce una diferencia en el ambiente del aula que muy bien podría ser contagiosa y trasladarse a un deseo más fuerte de aprender y compartir con los demás, junto con el desarrollo de otros aspectos de la personalidad individual. Sin embargo, hace falta mucha más investigación antes de que se pueda afirmar con garantías que el programa puede producir un incremento significativo en la autoestima, la madurez emocional y la autocomprensión general [2].

[2] Investigaciones posteriores, de las que se han publicado informes en *Thinking*, parece confirmar la contribución del programa al desarrollo de estas otras dimensiones de la personalidad. *(N. del T.)*.

Desarrollo de la comprensión ética

Existe una polémica en la actualidad sobre las relaciones entre la educación y la moral. Los miembros de cada bando en la polémica suelen agruparse a sí mismos y a sus oponentes de la siguiente manera. Están los que mantienen que toda educación tiene una dimensión moral. Están aquellos que insisten que en ningún caso deben los educadores intentar introducir la moral en las aulas porque al final no será más que adoctrinamiento. En tercer lugar, tenemos a quienes mantienen que una sólida educación puede y debe incluir un componente de educación moral.

Planteado el problema de la moral en esos términos, somos incapaces de decidirnos por una u otra posición. Cada uno de esos grupos da por supuesto que la moral consiste en unas reglas y principios morales; gran parte de sus desacuerdos pueden ser reducidos a desacuerdos sobre las reglas que se debería enseñar o si en todo caso es necesario enseñarlas. Desde nuestro punto de vista, un planteamiento filosófico de la ética es aquel que insiste en el *método* de la investigación ética más que en las reglas morales específicas de un grupo concreto de adultos. El profesor de filosofía asume que conseguir que los niños razonen lógicamente sobre cuestiones a las que se puede aplicar la lógica será de gran ayuda para la solución de los problemas humanos, incluidos los problemas éticos. Del mismo modo, el profesor de filosofía cree que sin una clara conciencia de la dimensión metafísica, epistemológica, estética y de otros tipos propias de la experiencia humana, la investigación ética por sí sola será miope y poco sólida. Una vez más, el profesor de filosofía estará interesado en animar a los alumnos a que vean la importancia que tiene llegar a juicios morales bien fundados, y eso exige el desarrollo en esos estudiantes de una sensibilidad, de un interés y de un cuidado éticos. Por tanto, cuando se presenta la ética en el contexto de Filosofía para Niños, está interesada no en inculcar reglas morales substantivas o pretendidos principios morales, sino en familiarizar al estudiante con la práctica de la investigación moral.

Para muchos niños, aprender a pensar filosóficamente tiene lugar en primer lugar en el proceso de discusión interpersonal y en la reflexión que sigue a esa discusión. Los niños que sólo leen la novela filosófica

pero carecen de la oportunidad de discutir sus interpretaciones con sus compañeros y su profesora se verán privados de la riqueza de sentidos que el libro puede sugerir, pero que sólo pueden aparecer en una discusión. Es cierto que la mayor parte de los libros de texto no están pensados como vehículos para la promoción de la comunicación interpersonal. Pero *El descubrimiento de Harry, Lisa, Mark* o *Pixie* son libros infantiles para hacer ambas cosas, leer y discutir.

La discusión provoca a su vez otras ventajas. En particular, promueve el que los niños tomen conciencia de que existen otras personalidades, intereses, valores, creencias y prejuicios. Una de las más valiosas consecuencias secundarias de la comunicación en clase es precisamente este incremento de la *sensibilidad.* A no ser que los niños tengan alguna intuición de la naturaleza de los individuos con los que comparten sus vidas, no es probable que se formen una opinión fundada de los mismos. No es bueno enseñar a los niños normas sociales si son tan insensibles que no van a ser capaces de darse cuenta de cuándo y cómo tienen que utilizarlas. Si no se estimula y aguijonea la sensibilidad interpersonal como un *prerrequisito* del desarrollo social del niño, estaremos poniendo obstáculos a ese desarrollo social. Hay pocas razones para esperar que un niño posea unos juicios sociales sensatos si no se ha cultivado de antemano la percepción interpersonal, y esa percepción es con frecuencia el producto de un diálogo filosófico bien realizado.

Si, por el contrario, resulta que gracias al programa se ha elevado la sensibilidad y el juicio, es muy probable que el programa haya servido no simplemente para acelerar el crecimiento de los niños, sino para ampliar su real *capacidad* de crecer. El profesor puede realizar una contribución indispensable a este proceso. Todo ser vivo pasa por un proceso de crecimiento, pero la ampliación de la capacidad de crecer es algo que probablemente sólo puede ocurrir bajo la influencia de un profesor que tiene cuidado, que siente interés y que sabe lo que hace. La capacidad de crecer no se amplia por sí sola, como tampoco lo hace una bola de nieve cayendo por una pendiente. Los niños deben ser tratados de tal forma que sus poderes empiecen a reforzarse mutuamente en lugar de estorbarse. En circunstancias educativas adecuadas, este proceso de refuerzo puede generar en los niños un conjunto de actividades intelectuales y emocionales que se refuercen mutuamente y que les lleven mucho más

lejos de donde habrían llegado si esos factores se hubieran desarollado aisladamente.

Debe quedar claro que estamos insistiendo en ayudar a los niños a llegar a ser conscientes de la naturaleza de los juicios morales, más que presionándoles para que tomen decisiones morales o «avancen» hacia un estadio «superior» de toma de decisiones morales. Desde nuestro punto de vista, el juicio es sólo un aspecto en la vida de un individuo ético. Ese juicio debe estar condicionado por una conciencia moral y una inteligencia moral. Más aún, el individuo moral es no sólo aquel que está versado en hacer juicios «correctos», sino que lo es también el que sabe cuándo *no* es necesario hacer esos juicios y evita hacerlos en esas circunstancias.

En los capítulos 12 y 13 de este libro se ofrece una amplia discusión de la relación entre la filosofía y la educación moral. Ya que el tema es muy amplio, incluso esos capítulos no pasan de ser una introducción, pero esperamos que puedan ofrecer alguna ayuda en la comprensión de los problemas y aspectos de los temas éticos.

Desarrollo de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia

Antes hemos comentado que muchos niños se quejan de que su vida escolar carece de sentido y son muchas las personas que hacen una crítica similar de sus propias vidas en general. Asumiendo que esas críticas tienen fundamento, ¿qué se podría hacer para capacitar a esos jóvenes de forma que puedan descubrir el sentido que de hecho contienen sus experiencias vitales? Fíjense en que no hemos dicho qué se puede hacer para «dar» sentido a sus vidas. Más bien, el único sentido que los niños respetarán será aquel que puedan derivar por sí mismos de sus propias vidas, no el que otros les ofrezcan.

Una forma de descubrir sentido es descubrir conexiones. Una persona puede descubrir algunos síntomas médicos preocupantes. Puede decir: «¿Qué será esto?». Pero cuando se entera de que son el resultado de haber estado en contacto con algunas sustancias tóxicas en su trabajo, dice: «¡Ah! Ahora ya entiendo lo qué esto significa», pues ha descubierto una conexión. O una persona, cuando oye a otra hacer un comenta-

rio, puede decir: «No entiendo lo que estás diciendo. ¿En qué te basas para decirlo?». Cuando se le exponen las razones, contesta: «¡Ah, claro! Ahora entiendo mejor lo que quieres decir». O si a alguien se le dice que elija cuando sólo tiene una opción. Efectivamente, la elección carece de sentido. Supongamos ahora que esa persona descubre algunas posibilidades alternativas y que se da cuenta de las relaciones que existen entre ellas, así como de las consecuencias que se siguen de cada una. Inmediatamente tiene sentido que elija. Mientras no conocemos el contexto de un episodio, puede parecernos algo sin sentido. Pensemos en cómo una afirmación puede resultarnos confusa, pero tener pleno sentido situada en el párrafo adecuado. Lo mismo ocurre con las experiencias de la vida. Si podemos ayudar a los niños a descubrir las relaciones entre las partes y el todo que se dan en su experiencia, podemos ayudarles a encontrar el significado de experiencias aisladas.

Podemos identificar diversas maneras de descubrir el significado: descubrir alternativas: descubrir la imparcialidad; descubrir la coherencia; descubrir la posibilidad de ofrecer razones en apoyo de nuestras creencias; descubrir la globalidad; descubrir las situaciones; descubrir las relaciones parte-todo.

Descubrir alternativas

¿Cómo pueden aprender los niños a pensar en nuevas alternativas? ¿Cómo pueden aprender que su manera de pensar ahora no es la única manera *posible*?

Una forma de conseguirlo es desarrollando el hábito de tener siempre en cuenta la posibilidad de que la *negación* de lo que están diciendo sea cierta. El niño que ve salir el Sol y piensa que se mueve alrededor de la Tierra, aprende a pensar que quizás el Sol no se mueva alrededor de la Tierra, y eso mucho antes de que nadie le diga realmente que no es el Sol el que se mueve. La niña que piensa que la Tierra es plana, pero al mismo tiempo es consciente críticamente de que es posible la afirmación contraria, mantendrá abierta la posibilidad de que la Tierra no sea plana. Toda proposición factual tiene una proposición que la niega, que podría ser cierta.

Todavía es más simple coger la idea de algo (no una proposición, sino tan sólo el pensamiento de alguna cosa o actividad) y encontrar su negación. La negación de «jugar» es «no-jugar». La negación de «reir» es «no-reir». Podemos incluso decir que la negación de «silla» es «no-silla», o que la negación de «mesa» es «no-mesa».

Los niños que trabajan con estas nociones empezarán a darse cuenta de que, cuando se ponen en orden los pensamientos y sus negaciones, empiezan a exhibir un modelo de alternativas. Supongamos, por ejemplo, que una niña está pensando en «trabajar» y, cuando tiene en cuenta la negación, el resultado es «no trabajar». Pero «no trabajar» puede ser interpretado por la niña como «jugar», de tal manera que ahora la niña tiene dos pensamientos, «Trabajar» y «jugar». Y existen entonces cuatro alternativas: 1) jugar y trabajar; 2) jugar y no trabajar; 3) no jugar y trabajar; 4) no jugar y no trabajar. Esa niña quizá descubra ahora que se puede ofrecer un conjunto similar de cuatro alternativas para cualquier par de ideas: leche y pastel, cocodrilos y triángulos, o bicicletas y margaritas.

Hasta este momento, la niña puede haber sido sólo vagamente consciente de las alternativas y no haberlas considerado plenamente como posibilidades. Puede darse el caso de que, si la niña piensa en «enfermedad» y «hambre», sea confusamente consciente de «enfermo, pero no hambriento», «hambriento, pero no enfermo» y «ni hambriento ni enfermo». Así que, si le preguntamos a un niño si existe mucha enfermedad y hambre en el mundo actual, ese niño posiblemente dirá que sí. Pero si le preguntamos por las otras tres *posibilidades,* es muy posible que mueva la cabeza. «¿Un mundo en el que la enfermedad y el hambre hayan sido virtualmente eliminadas? ¡*Imposible*!». Sin embargo, una sencilla demostración utilizando la propia lógica del niño, le haría ver que algo es posible, incluso si no es prácticamente realizable en estos momentos.

Y esto es lo que entendemos por aprender a descubrir alternativas frescas y nuevas. Significa tener en cuenta todas las posibilidades. Y no hace falta que las otras posibilidades sean tan idealistas como las del ejemplo anterior. Un niño que es consciente de que está sano y bien alimentado, puede muy bien no haber pensado nunca mucho en cómo sería estar «bien alimentado, pero enfermo», o «sano, pero hambriento», o

«enfermo y hambriento» al mismo tiempo. O si su familia está planeando un viaje de vacaciones, pueden discutir si utilizar el autocar o el tren, pero la niña puede señalar que también sería posible viajar una parte en tren y otra en autocar, o que sería posible no utilizar ninguno de esos medios y viajar de otra manera, por ejemplo en avión. Lo importante es darle a los niños la posibilidad de practicar un examen de las situaciones en el que se busquen soluciones *alternativas* que de otra manera podrían ser pasadas por alto.

Descubrir la imparcialidad

Como adultos que somos, somos ciertamente conscientes de que con frecuencia somos más *parciales* que imparciales. Apoyamos con entusiasmo a nuestro equipo y acusamos al árbitro de ser tendencioso y arbitrar a favor del equipo contrario. Si ocurre un accidente, normalmente nos consideramos inocentes y pensamos que el culpable es el otro. En política es nuestro candidato el que a menudo lo hace todo bien, mientras que el candidato contrario es incapaz de hacer una a derechas.

Ahora bien, no hay nada malo en esa parcialidad en sí misma. ¿Por qué no va a ser una madre parcial cuando habla de su propio hijo, o un abogado cuando se trata de su cliente, o una chica cuando está hablando de su novio? Obviamente, existen situaciones que exigen la parcialidad, pero hay otras en las que la parcialidad está totalmente mal. Nunca querríamos un juez que fuera parcial; es difícil no condenar la conducta de un padre que siempre favorece a uno de su hijos o que siempre convierte a otro en el chivo expiatorio; y si alguna persona acepta ser la mediadora en una disputa, ya sea entre individuos o entre estados, no será adecuado que muestre la más mínima parcialidad.

Por tanto, el problema consiste en saber cuándo ser parcial y cuándo ser imparcial. La dificultad consiste en que la gente es parcial con bastante facilidad, pero les cuesta mucho aprender a ser imparciales.

Existe una situación en la que la imparcialidad es especialmente apropiada. Se trata de la situación en la que estás intentado comprender algo. Empiezas intentando entenderlo exclusivamente desde tu propio punto de vista. Puedes prestar poca atención a cómo han vivido esa situación otras personas. Supongamos que una amiga te habla de una nueva ordenanza municipal, y te indignas con esa ordenanza porque crees que es algo verdaderamente estúpido. Todo lo que quieres hacer en un primer momento es contarles a los demás tu impresión sobre el tema. Pero cuando la vas contando, empiezas a escuchar a otras personas. Algunas están de acuerdo contigo y otras no lo están. Y empiezas a darte cuenta de que quizás tu valoración inicial de la nueva ordenanza fue algo precipitada. Quizás tiene algunos valores que no apreciaste al principio; o quizás es mucho peor de lo que habías pensado. Pero en ambos casos has aprendido de la experiencia de otras personas. Has aprendido a ver las cosas tanto desde su punto de vista como del tuyo. Has empezado a respetarles por sus opiniones tanto como te respetas a ti mismo por las tuyas propias. Y has empezado a superar tu propia valoración original y parcial de la situación para poder ser algo más objetivo e imparcial.

Es precisamente esta experiencia de lo que es la imparcialidad la que tenemos que proporcionar a los niños. Es demasiado suponer el pensar que van a ser objetivos e imparciales por naturaleza, aunque quizás algunos lo sean. Pero todos pueden aprender a serlo y lo aprenden mucho más rápidamente si les animamos a ello proponiendo situaciones en las que puedan intentar hablar objetiva e imparcialmente de *sus* problemas.

Podemos poner un ejemplo del descubrimiento de la utilidad de la imparcialidad recogiendo una situación observada no hace mucho tiempo en una clase de sexto de básica.

PROFESORA.—¿Tienen Lisa y Fran la misma actitud frente a Harry Stottlemeier?

UN CHICO.—Él molesta a Lisa, pero no molesta a Fran.

PROFESORA.—¿Por qué molesta a Lisa?

UNA CHICA.—Quizás porque a ella no le gustan los chicos.

PROFESORA.—¿Por qué dices eso?

CHICA.—No lo sé. Quizás ella piensa que los chicos siempre pretenden ser mejores que las chicas y eso no lo soporta.

CHICO.—Bueno, es que los chicos son mejores que las chicas.

CHICA.—¡No, no lo son, ninguno lo es!

PROFESORA.—¿Qué pensáis los demás? ¿Son los chicos mejores que las chicas? No, no contestéis todos a la vez. De uno en uno.

CHICO.—Pues claro, los chicos son mejores que las chicas.

PROFESORA.—¿Quieres decir en todas las cosas o sólo en algunas?

CHICO.—Son mejores que las chicas en deportes.

CHICA.—Son mejores que las chicas en *algunos* deportes, quizás, pero hay otros deportes, como el voleybol, en el que nosotras podemos ser mejores que vosotros.

CHICO.—Hay miles de chicos que son mejores que las chicas en los deportes de chicas.

CHICA.—Quizás lo sean algunos, pero en la *mayoría* de los deportes de chicas, la mayoría de las chicas son mejores que la mayoría de los chicos.

CHICO.—De acuerdo, pero en la mayoría de los deportes de *chicos*, la mayoría de los chicos son mejores que la mayoría de las chicas.

CHICA.—¿Estás diciendo que hay algunas chicas que son mejores que muchos chicos incluso en deportes de chicos?

CHICO.—Podría ser.

CHICA.—¡Entonces no es verdad lo que dijiste al principio, que los chicos son mejores que las chicas!

La conversación pasó de este tema a otros diferentes, pero el punto en cuestión debe haber quedado claro para todos los alumnos de la clase. Habían empezado con afirmaciones absolutamente demoledoras, haciendo tanto los chicos como las chicas generalizaciones tremendas sobre «todos los chicos» y «todas las chicas». Pero gradualmente tuvieron que admitir excepciones. Y gradualmente cada bando tuvo que adoptar una actitud más basada en los hechos, más objetiva, más imparcial, respecto a las fuerzas relativas de los chicos y las chicas. Compararon actitudes y opiniones, intercambiaron opiniones tendenciosas, pero el resultado fue una especie de consenso, tomando cada niño una posición menos sesgada que la que tenía al principio.

Descubrir la coherencia

Sin duda estará de acuerdo en que sería muy tonto el que alguien dijera algo parecido a esto:

> Goliat era muy grande
> *Israel no era muy grande*
> Por tanto, Goliat era más grande que Israel.

El problema con el razonamiento anterior es obviamente que Goliat era «grande» comparado con otras *personas,* mientras que Israel no era grande comparado con otras *naciones.* Por lo tanto, «grande» significa algo diferente en ambos casos. La persona que estaba hablando no ha utilizado *coherentemente* la palabra «grande».

O imagínese que hubiera alguien tan tonto como para decir esto:

> Todos los animales racionales son hombres
> *Pero las mujeres no son hombres*
> Por lo tanto, las mujeres no son animales racionales

Una vez más se ha utilizado una palabra de forma incoherente. En el primer caso, «hombre» se utiliza para referirse a los seres humanos. A continuación se utiliza para hablar tan sólo de los varones. Por lo tanto, el razonamiento es inválido y carece de lógica y la conclusión no se sigue.

Consideremos a continuación un tipo diferente de incoherencia. Supongamos que alguien hace una afirmación contundente como la siguiente: «Todo lo que sube, debe caer». Pero añade a continuación: «Desde luego, enviamos cohetes al espacio y nunca vuelven.» Probablemente no se ha dado cuenta de que la segunda afirmación contradice la primera. Y ya que la segunda es verdadera, su primera afirmación debe ser falsa. Una vez más tenemos el problema de una persona que adopta una posición, pero luego no la mantiene. En efecto, es también culpable de incoherencia.

Casos como los anteriores son ejemplos de un pensamiento descuidado. Cuando nos damos cuenta de que hemos estado pensando de una manera negligente (y la incoherencia es normalmente un buen ejemplo de negligencia mental), nos puede hacer gracia, o nos puede avergonzar, o ambas cosas. Pero no se debería animar a los niños a ser incoherentes en su razonamiento, como tampoco se les anima a sumar y restar de forma incorrecta. ¿Qué pasaría si algunos días, al sumar, alguien dijera que 4 más 5 son 9, pero otros días dijera que son 17 o quizás 3? Imagínese a esa persona llevándole los asuntos en el banco.

Se debe alentar a los niños a que utilicen las palabras con cuidado desde que son muy pequeños. Se les debería mostrar cómo puede cambiar el significado de las palabras en una afirmación o en un párrafo.

Si la gente insiste en ser incoherente, lo menos que podemos hacer es pedirles que nos expliquen las razones que les inducen a serlo. Quizás, si no pueden encontrar ninguna razón para ser incoherentes, llegarán a pensar que es una práctica indefendible e intentarán ser razonables para variar.

Otro ejemplo de incoherencia es el siguiente, parafraseando una información dada por un famoso educador:

> Aunque la inflación ha provocado muchos problemas serios en el campo de la educación superior, quizás pueda verse algún rayo de esperanza en el horizonte. Como consecuencia del elevado coste de la educación superior, muchos estudiantes poco dotados no podrán ir a la universidad. Pero las universidades han estado buscando un medio para deshacerse de los estudiantes poco dotados. Por lo tanto, quizás la inflacción tenga resultados positivos.

Obviamente hay aquí un cambio del significado. En primer lugar se utiliza «poco dotados» en sentido *económico,* y a continuación se utiliza la expresión «poco dotados» en sentido *académico*. Indudablemente, la persona que dijo esto no intentó conscientemente sugerir que las facultades universitarias deberían estar contentos de deshacerse de los alumnos que no tuvieran solvencia financiera, pero en todo caso eso es lo que se puede deducir de sus afirmaciones.

Junto a las incoherencias verbales, existen también incoherencias entre las palabras y las acciones y entre las acciones solas. Cuando un profesor le dice a un alumno que está muy interesado por su bienestar, pero no le hace el menor caso, o si una persona sujeta la puerta para que pases, pero te la deja caer en la cara en el último momento, vemos una incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace o entre acciones que muestra intenciones contradictorias. Estas incoherencias guardan una relación con las incoherencias verbales que acabamos de mencionar. Por ejemplo, se pueden presentar por medio de contradicciones («El profesor estaba y no estaba interesado por Luis.» «Me sujetó y no me sujetó la puerta.»). Enseñándoles a reconocer las incoherencias verbales, se puede animar a los niños a que perciban las incoherencias que afectan a las acciones como tales incoherencias.

Desde luego, no todas las incoherencias son perturbadoras o problemáticas. El payaso que pone el pie izquierdo encima de una silla para a

continuación atarse los cordones del zapato del pie derecho o el cómico que jura que su próximo chiste es verdadero son ambos expertos en la presentación de incoherencias divertidas. Y sesudos filósofos nos han embrollado con tipos muy específicos de incoherencias llamados paradojas desde el mismo comienzo de la filosofía. Aprender a reconocer las incoherencias exige una conciencia creciente de que la necesidad de ser coherentes no es *siempre* adecuada; implica el reconocimiento de cuándo ser incoherentes es confuso, engañoso e incluso fraudulento, y cuándo es divertido o profundo.

Descubrir la capacidad de ofrecer razones en favor de las creencias

Digamos que has estado teniendo problemas para llegar puntual a la escuela. Tu despertador se ha roto y la batería del coche se ha descargado. La directora te pregunta si esperas llegar pronto a la reunión de profesores que tendrá lugar mañana a primera hora y tú contestas: «Creo que sí.» La directora te sorprende preguntándote *por qué* piensas que esta vez vas a llegar pronto. Tú respondes: «Porque he arreglado el despertador y he puesto una batería nueva en el coche, y no se me ocurre otra razón por la que pueda llegar tarde.» Se te ha exigido razonar tu creencia y lo has hecho.

Normalmente, desde luego, nadie te exige que razones tus creencias. Pero algunas veces no puedes evitar que alguna de tus crencias se venga abajo. Imagínate que mañana por la mañana, totalmente convencido de que por fin vas a llegar pronto al colegio, te das cuenta de que tienes una rueda pinchada. ¿Qué pasa con tu creencia de que vas a llegar a tiempo? No puedes seguir contando con ello, porque no hay otro medio de transporte. En otras palabras, ahora no tienes *ninguna razón* para seguir creyendo que llegarás puntual al trabajo, por lo que ya no puedes creerlo. Desde luego puedes conservar la *esperanza* de que quizás alguien pase por casualidad por donde tu estás y te lleve, pero no hay ninguna razón para que creas que de hecho eso va a ocurrir.

Muchas de tus acciones y pensamientos dependen de tus creencias. Vas a la escuela todos los días porque crees que seguirá allí y vuelves a casa todos los días porque crees que *tu casa* sigue en su sitio. No harías

muchas de las cosas que haces habitualmente si no fuera porque crees que las cosas son como son.

Pero esto es sólo una razón más para que tus creencias estén lo más fundadas posibe. Una buena forma de comprobar su fundamentación es ser capaz de ofrecer razones o evidencias que las sustenten. Tus creencias son el fundamento de todo tu horizonte vital y de tu manera de vivir. ¿A quién le gustaría que los fundamentos de sus crencias fueran endebles?

Míralo de esta manera. Si fueras a comprar una casa, ciertamente te gustaría comprobar los cimientos. Podría ser una casa muy bonita, pero podría tener problemas en los cimientos, con humedades por todas partes y ladrillos cayéndose. Pues bien, lo mismo vale para tu domicilio intelectual: quieres que se apoye en cimientos sólidos y esto sólo puedes conseguirlo si tu sistema de creencias es consistente.

Es por esto por lo que a los niños les ayuda el someter a prueba sus respectivas ideas. Esto se hace en parte por entretenimiento: en parte por competir o por polemizar. (Como ocurre con cualquier otro juego, siempre existe la posibilidad de que pueda ser demasiado duro para alguno de los participantes). Pero hay un tipo de diálogo que puede ser sumamente beneficioso no sólo para la persona que formula las preguntas, sino para la que tiene que pensar en las respuestas (es decir, para la persona a la que se exige que ofrezca razones para creer lo que cree). Y ayuda mucho a los que están escuchando y tomando nota de lo que se dice: les hará pensar un poco más por qué *ellos* creen en lo que creen.

Recuerda siempre que, mientras los niños que más hablan suelen invocar *su* derecho a expresarse por sí mismos, los niños que están escuchando con atención manifiestan del mismo modo *su* derecho a *escuchar* lo que se está diciendo. Y si tú atentas contra el derecho de las personas que hablan haciéndoles callar, del mismo modo atentas contra el derecho de las que escuchan a oír lo que dicen las que hablan. Pero, obviamente, tú solo, como profesor, eres el juez que decide lo que es *pertinente* para la discusión de la clase y lo que no lo es. No debes dudar ni un momento en hacer callar al orador que insiste en hablar de temas irrelevantes o que no vienen al caso.

En resumen, existen tres razones claras para ser capaces de ofrecer razones. En primer lugar, es bueno saber que tus creencias son sólidas y fiables, porque todos los días tienes que actuar basándote en ellas. En

segundo lugar, en una discusión es posible que se pongan a prueba tus creencias. Se te pedirá que las razones. Gracias a discusiones anteriores estarás preparado para responder a esas exigencias. Y en tercer lugar, puedes tener buenas razones para una creencia concreta, pero pueden ser todavía insuficientes para creerlo así. Es difícil decir cuántas razones son necesarias para considerarlas suficientes, pero, obviamente, cuantas más tengas, mejor.

Descubrir la globalidad

A una persona no le basta con tener ideas fundadas sobre este o aquel tema, o una creencia sobre esto y una convicción sobre aquello, pues es posible que todas esas pequeñas piezas y fragmentos no conduzcan a nada. La gente en general *quiere* un conjunto organizado de creencias e ideas, un cuerpo de pensamientos y valores que de algún modo estén relacionados y en el que pueda confiar en sus actos futuros. Por lo tanto, es preciso animar a los jóvenes no sólo a que amen y respeten las ideas, no sólo a que quieran que sus ideas estén fundadas y sean razonables, sino también a establecer relaciones entre ideas, a ver cómo están conectadas entre sí y convergen y se apoyan *entre* sí. Sólo de esa forma una persona podrá empezar a construir una red de pensamientos con la que siempre podrá contar y le será útil.

El profesor puede ser de gran ayuda en este problema. Tiene una experiencia del mundo de la que generalmente carecen los niños; sabe bastante de cómo las cosas que marchan en el mundo se relacionan entre sí. Así pues, puede servir de guía a los niños preguntándoles si pueden ver las *conexiones* (en los casos en los que él ve la conexión pero ellos no la ven) y ayudándoles a relacionar sus ideas con las cosas que suceden en sus vidas y en el mundo en el que viven. Puede ayudarles, cuando parecen ir a tientas, sugiriédoles conexiones y posibles implicaciones y consecuencias de sus ideas. Puede intentar colocar sus pensamientos en algún tipo de contexto que permita que sus ideas tengan más sentido para ellos, pues cuanto más comprensivo es el contexto de una idea, más rico será el sentido de esa idea.

De este modo, el profesor se dará cuenta de que los niños siguen con

intensidad cada episodio de las novelas filosóficas, pero esa misma intensidad puede terminar bloqueando los recuerdos de episodios anteriores de la novela. El profesor debe, haciendo preguntas, incitarles a que vean las conexiones entre lo que sucedió antes y lo que viene a continuación. Posiblemente no existe mejor preparación para que un niño pueda desarrollar una adecuada concepción del propio yo que relacionar el presente con el pasado y el futuro para conseguir verlos como una vida continuada.

Como adultos, debemos ser conscientes de lo diferente que es la experiencia del mundo que tiene un adulto y la que tiene un niño. Un niño normalmente siente el impacto de una situación en su totalidad, experimentándola como feliz o miserable, como amistosa o como hostil, como amenazadora o como acogedora. Pero en general los niños no analizan mucho las situaciones. Por otra parte, los adultos, que ya han aprendido las relaciones y conexiones que existen entre las cosas, perciben las diversas características de una situación aisladamente.

Así, las personas mayores tienden a creer que el niño debería percibir de la misma manera que el adulto, centrando su atención en detalles aislados, para llegar, parte a parte, a poner juntas todas las piezas de la situación. Pero lo que más bien necesita poder hacer el niño es explorar la situación, descubrir las partes que la forman, separarlas unas de otras y comprender las relaciones que mantienen entre sí. Un adulto que insiste en empezar por las partes y llegar al final al todo está trabajando justo en contra de la inclinación de los niños a empezar por el todo y a continuación distinguir entre las partes.

En otras palabras, lo niños tienen una inclinación natural a ser especulativos y globalizadores más que analíticos y sensibles a las diferencias. Lo mejor que puede hacer el profesor es construir a partir este sentido natural de la totalidad que piden los niños, mientras que al mismo tiempo les ayuda a descubrir cómo se genera una totalidad.

Descubrir situaciones

Últimamente se habla mucho de enseñar a los niños a tomar decisiones, porque se da por supuesto, al menos en algunos ambientes, que los

niños deberían ser decididos, de la misma manera que los jefes de policía, los entrenadores de futbol o los ejecutivos de las empresas. Ahora bien, no cabe duda de que en una situación en la que es necesario elegir, el niño debería ser capaz de hacer su elección de la forma más inteligente posible. Con toda seguridad, si el niño tiene la oportunidad de elegir —entre diferentes tipos de juegos, o entre diferentes libros para leer, o diferentes actividades— y no lo hace, entonces el niño no está sacando provecho de las oportunidades que se le presentan.

Por otro lado, si se le fuerza a tomar decisiones en situaciones en las que sería mejor esperar a ver cómo se desarrollan los acontecimientos, o hasta que se pueda disponer de más datos, entonces es muy posible que el niño termine haciéndose más daño que beneficio por tomar decisiones prematuras. Con frecuencia se presentan al niño situaciones tan escuetas y esquemáticas, tan despojadas de detalles, que a cualquiera le resultaría muy difícil tomar una decisión razonada basándose en los pocos datos que se tienen. Sin embargo, se dice que a los niños se les ofrece una práctica en la toma de decisiones presionándoles para que se imaginen mentalmente cómo actuarían en semejantes situaciones. Pero exagerar la importancia de la decisión equivale a exagerar la importancia del producto en menoscabo del proceso. Hay que ayudar a los niños a que capten la situación en la que hace falta decidir y a leer correctamente las características de dicha situación. Si los niños lo han hecho así, es posible que la decisión que deban tomar sea más fácil y será sin duda mejor gracias a su comprensión de la estructura y de las exigencias de la situación.

Este programa de pensamiento filosófico presenta al niño de vez en cuando situaciones morales concretas. Por ejemplo, Dale tiene el problema de saludar o no saludar la bandera; Anne trata a su amiga Suki como si fuera un objeto interesante que se puede enseñar a los familiares; Bill Beck arroja una piedra a Harry; Lisa acusa a Mickey de robar una cartera. Pero no se les pide a los niños que están leyendo el relato que digan lo que ellos harían si fueran los personajes de la novela. Más bien se les deja libertad para discutir, analizar, interpretar y explorar las complejidades de esos dilemas morales. De esa forma, los niños pueden llegar a ser sensibles ante las sutilidades y matices de las situaciones que aparecen en el libro. Y a lo largo de este proceso, es posible que lleguen

a ser más conscientes del carácter moral de las situaciones que se encuentran en su vida cotidiana.

La filosofía no es un curso de autoformación en la toma de decisiones. De hecho es posible que resulte más difícil tomar decisiones cuando se ha *ampliado* el abanico de alternativas entre las que elegir, y no se ha reducido el tema a tomar una decisión entre dos posibles maneras de actuar.

A no ser que los niños hayan desarrollado ya los medios adecuados y apropiados para tomar decisiones, forzarles a que tomen una decisión, incluso en el caso de que sea algo artificial e idealizado, está condenado a ser percibido como algo frustrante y quizás incluso humillante. No potenciamos la autoestima de los niños cuando les ponemos en situaciones para las que no están preparados; la debilitamos de forma muy notable.

¿Cuáles son entonces los *medios* para realizar juicios éticos que deben desarrollar los niños? Hay otras cosas, como el respeto hacia los puntos de vista de los demás, la capacidad de identificarse y sintonizar con otras personas, la capacidad de razonar con coherencia, la aptitud para imaginar posibles alternativas, la sensibilidad para captar la diversidad de detalles pequeños pero importantes que constituyen las relaciones interpersonales, y un sentido de la singularidad de esa situación en particular y de lo que sería justo *en ese caso,* incluso aunque situaciones más o menos parecidas hayan sido tratadas de forma diferente en el pasado. A no ser que se estimule y potencie el desarrollo de los niños en esas áreas, éstos encontrarán las situaciones morales amenazadoras y traumáticas y es posible que tiendan a evitarlas.

Uno de los procedimientos que podrían ser útiles sería el hacer que los niños representaran (quizás al estilo de las pantominas para proporcionarle el aire cómico del cine mudo) situaciones como las siguientes: una mujer con un montón de niños traviesos subiendo a un autobús lleno de gente conducido por un conductor irritable; o un par de dependientes de un bar intentando servir refrescos a dos autocares de niños en vacaciones de verano; o la vida familiar de una profesora intentando corregir y calificar unos ejercicios en su casa mientras sus propios hijos están armando follón alrededor. Hay muchísimas situaciones semejantes que se pueden improvisar; lo importante es que los niños se identifiquen con ellas e incluso las representen sin insistir en la necesidad de tomar decisiones. Dejemos que lleguen las decisiones, si hace falta, brotando naturalmente de la propia situación, sin nerviosismo ni una toma de conciencia explícita. En resumen, merecerá la pena no dar demasiada importancia a la toma de decisiones, y concentrarse por el contrario en preparar a los niños para la vida cotidiana incitándoles a que participen en situaciones imaginarias en las que se pone el énfasis en percibir los matices.

Los niños que han desarrollado la capacidad de evaluar las situaciones, comprendiendo su carácter, teniendo imaginación respecto a lo que se podría hacer para mejorar los aspectos pocos satisfactorios y teniendo coraje para realizar alternativas que les parezcan más razonables y plausibles, no necesitan un curso de clarificación de valores o de toma de decisiones porque ya están preparados para ser individuos responsables.

Descubrir las relaciones parte-todo

Intenta imaginarte a ti mismo en la situación de un niño en la escuela. Hay muchas cosas de la vida diaría en la escuela que tienen pleno sentido para los niños. Quizás al frente de esos momentos de intenso significado se encuentran aquellos en los que lo que uno hace se vive como formando parte de un cuadro más amplio.

Por ejemplo, estás actuando en una obra de teatro. Sólo te toca decir unas pocas líneas. Pero lo que hace que esa parte sea tan importante para ti es el que la ves como parte de la obra, como un todo. El sentido de las líneas que tienes que leer depende completamente de lo que dieen los demás actores de la obra. Captas esto con tanta fuerza que incluso puedes llegar a aprenderte todas las partes pues eso te permite apreciar más completamente el sentido del todo y el sentido de tu parte dentro de ese todo.

Digamos que eres miembro del equipo de beisbol del colegio. Puedes estar suspirando por que te toque batear. Pero cualquiera sabe la diferencia que hay entre estar en el campo tú solo con un bate y una bola, una experiencia bastante insulsa, y salir durante el partido, lo que resulta sumamente excitante. Cada jugador se fija en lo que hacen los demás y de esa forma cada jugador empatiza con todos los jugadores de los dos

equipos. Cuando te toca salir a batear, percibes cómo todos los jugadores están «jugando contigo» y sientes el plan que ha preparado el que te lanza la bola. Al mismo tiempo, los demás jugadores de tu equipo están viviendo tus experiencias en la posición de batear como si estuvieran dentro de tu piel. Has aprendido a sentir las expectativas que todos los demás tienen puestas en tí. Captas tu papel como bateador en términos del significado que tiene para todos los que están implicados en el juego y en términos de lás relaciones que tu papel guarda con el partido en sí mismo.

O quizás eres miembro de la orquesta del colegio. Tu parte en el concierto del colegio puede ser insignificante, pero es indispensable. Quizás sólo tengas que tocar una nota con tu instrumento, pero toda la pieza de música se resentiría gravemente si no lo consiguieras. Una vez más cada interpretación es valorada por el músico y por todos los miembros de la orquesta y por el auditorio como una totalidad en la que cada parte tiene sentido en términos del conjunto del que forma parte y cada obra como entidad específica saca su sentido de las interpretaciones individuales de las que se compone.

Existen así muchos ejemplos en la vida cotidiana de una escuela en los que aprendes las relaciones parte-todo. Desgraciadamente, existen otros muchos momentos en un día normal de clase en los que lo que estás haciendo parece completamente desgajado de un cuadro más amplio, en el caso de que exista algo semejante, y no parece que seas capaz de comprender lo que estás haciendo y por qué lo haces. En un día de colegio bien integrado habría pocas experiencias de ese tipo. Comprenderías la relevancia de cada tema para tu educación global y comprenderías cada paso en el aprendizaje de una materia como un paso necesario en el aprendizaje de esa materia. Apreciarías las razones que fundamentan el alternar entre actividades intelectuales y físicas, entre actividades disciplinadas y creativas, entre trabajar con los demás y trabajar tú solo y entre periodos de acción y de reflexión.

¿Cómo contribuye la comprensión de las relaciones parte-todo al logro de los cuatro objetivos enumerados al principio de este capítulo: mejora de la capacidad de razonar; desarrollo de la creatividad; crecimiento personal e interpersonal; y desarrollo de la comprensión ética?

Desarrollo de la capacidad de razonar. Si se enseñara a razonar como si se tratara simplemente de los principios y reglas de la inferencia lógica, sería una materia árida que provocaría el rechazo de muchos estudiantes. Si, por otra parte, se presenta el descubrimiento del razonamiento en el marco de una novela infantil y si se hace ver que el razonamiento que se está aprendiendo entonces es válido en el contexto más amplio de la vida de una persona, la adquisición de los principios del razonamiento puede ser mucho más atractiva. Esto no quiere decir que aprender y aplicar reglas a un tema simplemente como un juego que tú puedes dominar no pueda ser ameno en y por sí mismo. Pero para muchos niños no resulta sencillo ver los principios de la lógica como un juego y la consecuencia será que encontrarán el estudio de la lógica bastante aburrido. Más aún, cuando los niños descubren que el razonamiento aprendido en una clase puede ser aplicado en otras clases, que no se limita a un tema o disciplina sino que es tan útil en el patio de juegos y fuera de la escuela como en la escuela, entonces el efecto de lo que están haciendo al estudiar el razonamiento llega a ser muy excitante.

Desarrollo de la creatividad. La verdadera definición de una relación estética es la de una relación de las partes con el todo, o del todo con las partes. Estar implicado en el arte, ser un creador de una obra de arte, es estar implicado en la organización de partes en todos. Es obvio que sin sensibilidad para esta característica esencial de las obras de arte, se puede dificultar muchísimo el desarrollo de las capacidades creativas del niño. Debemos insistir en que los niños más pequeños, entre los dos y los siete años, muestran una gran habilidad en el manejo de relaciones parte-todo, habilidad que desgraciadamente tiende a perderse según van avanzando hacia la pre-adolescencia. En esos momentos, la obsesión por los detalles conduce a una carencia de organización global y con frecuencia se pierde el sentido de la proporción. Se relaciona esta carencia por una parte con la confusión que en ese momento se produce en la mente del niño al haber perdido los esquemas infantiles y por otra parte con los problemáticos esquemas de la adolescencia que se le presentan al niño. Si el día escolar estuviera lleno de relaciones parte-todo significativas y si los profesores en su enseñanza prestaran una atención especial a la relación que guardan los fragmentos de conocimiento con el contexto

más amplio de la experiencia de un niño, sería entonces posible que la comprensión de las relaciones parte-todo siguiera un proceso acumulativo en lugar de ir disminuyendo.

Crecimiento personal e interpersonal. La confusión que experimenta un niño acerca de su identidad personal, su futuro profesional, su modo de vivir cuando sea mayor, las expectativas familiares, las relaciones con los compañeros, la ambivalencia de la educación y otras cosas más, sólo se puede disipar si se anima al niño a que reflexione y analice la orientación fundamental de su propia vida. ¿Pero cómo se hace esto? Si Filosofía para Niños fuera tan sólo un programa de lógica o de pensamiento crítico, obviamente no podría ayudar al niño a disipar esa confusión. Pero es mucho más que eso. Implica un diálogo sobre temas y conceptos con los que los niños están luchando para darles sentido, a lo que se añade el situar al niño ante perspectivas alternativas que han sido elaboradas por filósofos de tiempos pasados. Se pide a los niños que sean naturales, ¿pero qué es ser natural? Se les dice que sean ellos mismos, ¿pero quiénes son ellos? Se les alienta para que aprendan y respeten las costumbres de la sociedad, ¿pero qué son las costumbres?

Los niños experimentan una necesidad de reflexionar sobre aspectos claves del período de vida por el que están pasando en esos momentos. Nos equivocamos si pensamos que vamos a poder dejar a un lado los problemas de un niño simplemente dándole unas cuantas recetas para un expeditivo comportamiento social y personal, cuando el niño no puede entender las palabras que aparecen en esas recetas. Los adultos ofrecen explicaciones y a veces simplemente órdenes a los niños dando por supuesto que los niños entienden las palabras y las ideas que aparecen en esas expliciones y órdenes. Pero no podemos dar por supuesto nada semejante. El niño siente que el lenguaje y los conceptos que emplean los adultos cuando le presentan una concepción del mundo o cuando le ofrecen unas orientaciones sobre cómo debería actuar en ese mundo, forman íntimamente parte del mundo de los adultos. La filosofía de la vida que a una generación mayor le gustaría que aceptara la generación siguiente se convierte en algo sospechoso para esa generación más joven debido a los términos en los que se presenta esa filosofía de la vida. Es por eso por lo que los niños quieren saber constantemente lo

que queremos decir cuando utilizamos este término o aquel otro: les interesan no sólo las palabras en sí mismas, sino las creencias que empapan esas palabras, creencias que no están dispuestos a aceptar sin más explicaciones. Filosofía para Niños se toma en serio animar a los niños para que piensen por sí mismos y les ayudará a descubrir los rudimentos de su propia filosofía de la vida. Al hacer esto, ayuda a los niños a desarrollar un sentido más sólido de sus propias vidas.

Desarrollo de la comprensión ética. Al principio de esta sección hemos ofrecido ejemplos de relaciones parte-todo en una obra de teatro, un partido de béisbol y una interpretación musical. En cada uno de esos ejemplos se da una comprensión explícita o implícita de qué entendemos por un comportamiento bueno o *correcto* en esos casos. El director de la obra pondrá objecciones a la lectura de un párrafo realizada por un actor diciendo: «No, eso no es así; no lo estás diciendo bien.» El entrenador de béisbol le explicará al jugador la diferencia que hay entre balancear bien el propio cuerpo al batear o balancearlo mal. El director de la orquesta criticará la forma en que un grupo de músicos ha interpretado una sección de la obra una vez tras otra, hasta que al final diga: «¡Eso es! Esta vez os ha salido muy bien. ¡*Perfecto*!» Es muy instructivo el que todos los implicados puedan comprender y apreciar lo apropiado del uso de la palabra «bien» en estos casos. Se comprende que en cada uno de los ejemplos lo que está bien no está bien en sí mismo, sino que está bien en términos de la relación que una acción guarda con el contexto del que forma parte.

Al animar a los niños a que desarrollen una comprensión ética, debemos ayudarles a descubrir las relaciones que existen entre lo que se proponen hacer y la situación en la que se proponen hacerlo. Se les debe incitar a que se fijen en las relaciones como se fijarían en cualquier elemento parcial para opinar si es apropiado en un conjunto más amplio. Así, se debe sensibilizar a los niños ante los aspectos éticos de una situación de tal manera que empiecen a sentir que lo que van a hacer es o no es apropiado cuando se están preparando para actuar. Semejante adecuación, como en los ejemplos de la representación, el partido de béisbol y la interpretación musical, se puede valorar como «buena», al menos por el momento. Ulteriores consideraciones sobre las consecuen-

cias de una acción particular (para los demás, para uno mismo, para las instituciones sociales) pueden llevarle a uno a modificar su valoración inicial. Pero una clara conciencia de las líneas generales de una situación moral y un sentido de cómo una acción propuesta va a ser adecuada para semejante situación (en términos de estar «bien» o «mal») es el tipo de conciencia que debe aparecer como uno de los objetivos fundamentales de la educación ética. En la medida en que el programa de Filosofía para Niños insiste en el cultivo de la comprensión de la relación parte-todo, contribuye eficazmente al desarrollo del niño como una persona ética.

Capítulo 9

Metodología de la enseñanza: consideraciones de valor y estándares de la práctica

Haciendo que los niños piensen por sí mismos.—Condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico.—Enseñanza del comportamiento encaminado a ayudar a los niños a involucrarse en el pensamiento filosófico.

Haciendo que los niños piensen por sí mismos

Animar a los niños a pensar filosóficamente no es una tarea fácil de lograr para el profesor. En cierto modo, es más un arte que una técnica, un arte comparable al de dirigir una orquesta o una obra de teatro. Y ya que cualquier arte requiere práctica, los profesores no deben desalentarse la primera o segunda vez que usan el curriculum en el aula.

Conforme uno pasa a través de uno de los currícula de Filosofía para Niños, aprende lo importante que es, para tener éxito, el que los materiales sean introducidos con oportunidad y en la secuencia adecuada. Enseñar filosofía implica extraer temas de los estudiantes y volver después a ellos repetidamente, elaborándolos en el seno de las discusiones de los estudiantes conforme las clases van avanzando. Si uno se fija en la totalidad del currículum, se dará cuenta de que los temas filosóficos introducidos en una novela aparecen y vuelven a aparecer cada vez con un poco más de profundidad, amplitud y sofisticación. A diferencia de la «enseñanza atomística», que introduce un segmento de conocimiento, lo repasa hasta que sea dominado por los estudiantes, y después se mueve hacia algo nuevo, este acercamiento «orgánico» hacia la enseñanza aborda ligeramente los conceptos filosóficos, y después construye lentamente una comprensión más profunda de los mismos conceptos conforme van volviendo a aparecer.

Un repaso de *El descubrimiento de Harry, Lisa, Suki y Mark* demuestra que este planteamiento de la enseñanza está implícito en las novelas mismas. Los libros son obras de ficción en las que los personajes extraen por sí mismos las leyes del razonamiento y descubren puntos de vista filosóficos alternativos que han sido presentados a lo largo de los siglos. El método de descubrimiento de todos los niños en las novelas es el diálogo combinado con la reflexión. Este diálogo con compañeros, profesores, padres, abuelos y parientes, alternado con reflexiones acerca de lo que se ha dicho, es el cauce básico a través del cual los personajes en las historias llegan a aprender. Y es así también como los estudiantes reales llegan a aprender: hablando y pensando las cosas.

Esto no quiere decir que el rol del profesor no exista o que sea mínimo, que el aprendizaje ocurra con sólo dejar que los niños discutan la novela día tras día. Tampoco quiere decir que de algún modo el conocimiento ya esté allí, «en los niños», de modo que todo lo que uno tuviera que hacer es ponerlos juntos en un cuarto y éste surgirá. Por el contrario, se presupone que el aprendizaje filosófico ocurre principalmente a través de la interacción entre los niños y su ambiente —y que el ambiente está formado principalmente por el aula, otros niños, padres, parientes, amigos, personas de la comunidad, los medios de comunicación y el profesor.

Sin embargo, es el profesor el que, cuando menos en el aula, puede manipular el ambiente de modo tal que aliente la posibilidad de que la conciencia filosófica de los niños crezca continuamente. Es el profesor el que puede hacer surgir los temas en cada uno de los capítulos de las novelas filosóficas, el que puede mostrar a los alumnos en la clase los temas que ellos no identificaron, el que puede relacionar los temas con las experiencias de los niños cuando ellos tengan problemas para hacerlo por sí mismos, el que puede manifestar a través de su comportamiento diario cómo la filosofía puede tener relevancia para la vida inmediata de uno, cómo puede abrir horizontes que hagan que cada día sea más significativo. Aún más, es el profesor el que, a través del cuestionamiento, puede introducir nuevos puntos de vista con el propósito siempre de ampliar los horizontes de los estudiantes, no dejándose llevar nunca por lo que a él le satisfaga de modo personal. En este sentido, el profesor está pendiente de los alumnos constantemente, alentándolos para que tomen la

iniciativa, construyendo basándose en lo que ellos han logrado formular, ayudándoles a poner en cuestión las presuposiciones de sus conclusiones y sugiriendo maneras de llegar a respuestas más generales. Para poder tener éxito, el profesor no sólo debe saber filosofía, sino que debe también saber cómo introducir este conocimiento en el momento adecuado mediante el cuestionamiento y el asombro que apoye a los niños en su propio esfuerzo por entender.

Naturalmente, hay ciertas presuposiciones acerca de la naturaleza de la mente y de cómo aprende un niño implícitas en el programa de Filosofía para Niños. En lugar de concebir la mente como un recipiente pasivo y vacío que debe ser rellenado con información y contenidos para poder ser «educado», se presupone que los niños aprenden al estar involucrados de manera activa en una exploración. Aún más, se presupone que el conocimiento no es algo que se aprende simplemente a través de la repetición, sino algo que se domina a través de la interacción con el ambiente y resolviendo problemas que son importantes para los niños. El conocimiento les pertenece cuando pueden demostrar, en sus discusiones y en sus acciones, que lo pueden aplicar a lo que están haciendo, ya sea esto el entender un silogismo o el resolver un conflicto interpersonal en el patio del recreo. No les pertenece si pueden repetir las palabras, pero no son capaces de hacer uso del conocimiento que las palabras expresan. La filosofía es vacía si se la reduce a la memorización de «quién dijo qué y cuándo» o «Cómo se compara un punto de vista filosófico con otro» como fines en sí mismos. Adquiere significado sólo cuando los niños comienzan a manifestar la capacidad de pensar por sí mismos y a descubrir sus propias respuestas acerca de los asuntos importantes de la vida. Conforme la filosofía va abriendo posibilidades alternativas para que los individuos vivan vidas cualitativamente mejores —vidas más ricas y significativas— va adquiriendo un lugar creciente en el currículum escolar.

Para que los niños aprendan a manejar ideas y no sólo etiquetas, no se hace mención de nombres de filósofos en el programa de Filosofía para Niños (aunque ciertamente se introducen sus ideas), y será mejor que el profesor no mencione estos nombres en la clase. A su debido tiempo, los niños descubrirán de quién eran esas ideas originalmente, pero esto debe suceder sólo una vez que hayan lidiado auténticamente con las ideas al tratar de darle sentido a su experiencia, al tratar de am-

pliar sus propios horizontes y, por consiguiente, al llegar a entenderse a sí mismos y a los demás de una manera más comprensiva.

Condiciones para la enseñanza del pensamiento filosófico

No se puede esperar que los niños se involucren de manera productiva en una discusión filosófica a menos que se den las siguientes cuatro condiciones en el aula: comprometerse con la investigación filosófica; evitar el adoctrinamiento; respetar las opiniones de los niños; despertar la confianza de los niños.

Comprometerse con la investigación filosófica

El curriculum de Filosofía para Niños en ningún modo fue diseñado a prueba de profesores. Más que nada, la investigación filosófica entre niños depende de un profesor que entienda a los niños, tenga sensibilidad hacia los asuntos filosóficos y sea capaz de manifestar un compromiso profundo hacia la investigación filosófica en su comportamiento cotidiano —no como un fin en sí mismo, sino como un medio para poder llevar una vida cualitativamente mejor—. El ingrediente más importante del programa de Filosofía para Niños es un profesorado capaz de ejemplificar una interminable búsqueda de sentido para obtener respuestas más comprensivas acerca de asuntos importantes de la vida. Este compromiso se pone de manifiesto en su honestidad, en su tener y actuar basándose en principios y en la manifestación de una coherencia entre lo que dicen y lo que hacen.

La enseñanza de la filosofía consiste en reconocer y seguir muy de cerca lo que los niños están pensando, ayudándolos a expresar y objetivar esos pensamientos y ayudándolos después en el desarrollo de las herramientas que necesitan para reflexionar acerca de esos pensamientos. Pero es imposible ejercer ese rol a menos que los profesores mismos sean modelos de personas que creen que a fin de cuentas tiene sentido el hacer esto. El profesor de filosofía efectivo debe comunicar una pasión por la excelencia en el pensar, excelencia en el crear y excelencia en la

conducta, valores que los estudiantes pueden vislumbrar en el proceso del diálogo filosófico.

No olvides que el compromiso que estás tratando de alentar en el niño es un *compromiso con el proceso de investigación mismo,* ya sea esta investigación lógica, estética, científica o moral. Al final, el niño debe ser capaz de distinguir entre tus valores idiosincráticos y el proceso que tú tratas de personificar. Aunque habrá veces en las que te desvíes, es ese el proceso hacia el cual regresarás una y otra vez.

Evitar el adoctrinamiento

Una meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo y, cuando estén listos para ello, desarrollar su propio conjunto de creencias acerca del mundo. No podemos esperar que los niños se respeten a sí mismos como personas a menos que hayan aprendido a utilizar de manera óptima los poderes creativos e intelectuales con los que están equipados. Todo niño debería ser alentado a desarrollar y articular su propio modo de ver las cosas. Niños diferentes tienen diferentes valores. Pero si defienden esos valores reflexivamente, si han considerado por qué sienten y piensan del modo en que lo hacen, si han reflexionado un poco acerca de sus necesidades y sus intereses y sus actividades, esto será una indicación de que sus discusiones filosóficas les han sido provechosas. No importa de una forma especial si han llegado a adquirir diferentes modos de ver las cosas. No importa particularmente si están en desacuerdo unos con otros o con el profesor en asuntos filosóficos. Lo que más importa es el que adquieran una comprensión mejor de lo que piensan, y de por qué piensan y sienten y actúan del modo en que lo hacen, y de cómo sería el razonar de manera efectiva.

No hay ningún estudio que pueda preparar al niño de manera mas efectiva para combatir el adoctrinamiento que la filosofía. Ninguna disciplina ofrece a los niños ese abanico de alternativas a preguntas de suma importancia para ellos, y ninguna otra disciplina toma más en serio el de-

sarrollo de la capacidad para juzgar por sí mismos. Pero el poder y la autoridad de la filosofía lleva consigo una gran responsabilidad.

Ningún curso en pensamiento filosófico, ya sea para niños o para adultos, puede tener éxito si se usa como medio para implantar los valores del profesor en las mentes vulnerables de los niños en el aula. No importa que el profesor tenga confianza en que sus valores son los «correctos»; si esto es lo que está haciendo, es la destrucción de la filosofía.

Por otra parte, hay profesores que sienten que deben tener mucho cuidado de no revelar ningún valor durante su enseñanza. Creen que su método de enseñanza está «libre de valores» y que debe permanecer así. Todos los profesores revelan sus valores a través de lo que dicen y hacen, ya sea a través de inflexiones de la voz, gestos o expresiones faciales, la manera de llevar la clase o de hacer un exámen. El profesorado de pensamiento filosófico, por lo tanto, debe ser consciente en todo momento del riesgo de incitar intencional o no intencionalmente a los niños a que adopten su propio conjunto de valores de manera no crítica. Tampoco pueden escapar al hecho de que los niños emulan a aquellos cuya experiencia del mundo es más amplia y profunda que la de ellos mismos. Las actitudes del profesor, cualesquiera que éstas sean, van a tener un peso considerable para los jóvenes que están inseguros acerca del significado de su propia experiencia.

Los estudiantes involucrados en una discusión filosófica deben sentirse libres pare defender cualquier posición de valor que escojan, sin que el profesor tenga que estar de acuerdo o en desacuerdo con cada uno de los puntos. Los profesores que insistentemente introducen sus propios puntos de vista corren el riesgo, si no de adoctrinamiento, cuando menos de crear inhibiciones que tarde o temprano provocarán que la discusión misma se cierre. Sólo cuando los estudiantes se hayan desarrollado hasta el punto en que sean capaces de lidiar objetivamente con las opiniones del profesor y no ser coartados por ellas, podrá el profesor contribuir con sus propias opiniones a la discusión, si es que los estudiantes quieren saber cuáles son.

Una pregunta surge naturalmente en este punto con respecto a la insistencia del profesor para que los participantes en discusiones filosóficas traten de ser coherentes, consistentes y comprensivos en su pensamiento: «¿No son la coherencia, consistencia y comprensividad

simplemente valores equiparables a los que se le está pidiendo al profesor que no inculque en sus estudiantes?» Hay dos respuestas para esta pregunta..

La primera es la de que la coherencia, consistencia y comprensión son valores sólo en el sentido de que son patrones para una comunicación efectiva y criterios para la investigación efectiva. Son pertinentes para *el modo* en que una persona debe pensar y no para *lo que* deba pensar. Por lo tanto, son consideraciones de *procedimiento* y no consideraciones *sustantivas*.

Segunda, hay otras formas de actividad para las cuáles estas reglas constituyen obstáculos más que ayudas. Por ejemplo, los niños pueden encontrarse con que sus juegos no necesitan ser consistentes, que las tareas de la casa no necesitan ser comprensivas, y que sus impulsos poéticos son bloqueados si se les pide que sean más coherentes. En otras palabras, coherencia, comprensión y consistencia son valores apropiados para la discusión filosófica y la investigación pero no para otros aspectos de la vida de una persona que incluyen las características de espontaneidad, aleatoriedad o rutina, para los cuáles los valores mencionados anteriormente son irrelevantes.

Esto, sin embargo, no contesta completamente todavía la pregunta de la relación entre el adoctrinamiento y la filosofía. Puede surgir una pregunta más: «¿No es adoctrinamiento enseñar lógica a los niños?» Nuestra respuesta debe ser la de que dicha instrucción conlleva algún riesgo. Ciertamente hay otros tipos de lógica formal además de la lógica aristotélica que uno encuentra en *El descubrimiento de Harry* y *Lisa,* y a su vez hay otros acercamientos a la lógica no formal en estas novelas así como en las otras. Ni siquiera se puede decir que el niño que aprenda lógica va a hacer inferencias correctas necesariamente, ya que la lógica aparentemente nos ayuda muy poco a mejorar nuestros procesos psicológicos. En vez de esto, al proporcionarnos criterios para evaluar las inferencias que hacemos, la lógica nos ayuda a distinguir entre maneras mejores y peores de razonar. Tal vez no elimine nuestros errores, pero cuando menos nos ayuda a reconocerlos.

No hay nada definitivo en cuanto a criterios lógicos. Son como reglas parlamentarias de discusión en las que se está de acuerdo al llevar a cabo un debate. Como ustedes sabrán, incluso una discusión en el aula no

puede proceder a menos que haya algunos acuerdos explícitos o implícitos respecto a reglas básicas como «no se permitirá la conversación irrelevante», «no se permitirá obstruir la discusión intencionalmente», «no se permitirá el uso de la fuerza», y otras parecidas. De modo similar, la lógica sienta las reglas básicas para el diálogo racional.

Enseñar lógica no es una forma de adoctrinamiento en tanto en cuanto la lógica se usa como un instrumento para evaluar las inferencias que hacemos. Reconocemos que la gramática de un lenguaje particular es un mecanismo a través del cual es posible distinguir el hablar bien del hablar mal. No es más adoctrinamiento el insistir en que los niños sean lógicos en su pensamiento que el insistir en que sean gramaticalmente correctos al hablar. Además, como ya lo hemos apuntado, habrá ocasiones en las que tengan un valor considerable formas que generalmente se consideran inválidas. Del mismo modo que un novelista puede tener excelentes razones para no escribir gramaticalmente, un poeta puede tener excelentes razones para escoger el ser ilógico. Lo que el profesor debe tratar de transmitir es que *en ciertos contextos* y para *ciertos propósitos* es beneficioso ser capaz de hablar gramaticalmente y de pensar lógicamente.

A pesar de esto uno podría preguntarse si el programa de Filosofía para Niños pudiera adoctrinar en otras áreas de la filosofía además de la lógica. En otras palabras, ¿contiene el programa un «curriculum oculto»? ¿Existe un conjunto de valores básicos en los que se apoya el programa?

Para responder a estas preguntas debemos reconocer que cualquier programa educativo está necesariamente basado en ciertas presuposiciones explícitas o implícitas. Nosotros asumimos, por ejemplo, que el proceso educativo tiene mucho en común con el proceso de investigación. Creemos que en cada etapa de desarrollo del niño la libre investigación puede ser alentado de una forma que sea beneficiosa y constructiva tanto para el niño como para la sociedad. Hasta dónde debe ser promovida la investigación para un niño concreto a una edad concreta no está enteramente claro y en gran medida dependerá del tacto y la sensibilidad del profesor. Pero el objetivo de nuestro programa para niños de todas las edades es la liberación de aquellos poderes suyos que no son destructivos ni para los niños mismos ni para otras personas. La investigación libre evidentemente proporciona un marco incomparable para dicho desarrollo.

Respetar las opiniones de los niños

Respetar las opiniones de los niños presupone que en cierto modo tú ya tienes un punto de vista filosófico acerca del conocimiento mismo. Si crees que ya sabes todas las respuestas, si piensas que tienes una línea directa con la verdad, entonces va a ser bastante difícil para ti el respetar las opiniones de los niños (o también las de los adultos) cuando éstas difieran de las tuyas. Sin embargo, si te das cuenta de que todavía estás buscando respuestas más comprensivas dentro de todas las disciplinas educativas así como en tu propia vida personal y más aún, si te das cuenta de que el conocimiento mismo está siendo creado incesantemente por los seres humanos para explicar el mundo en que viven, entonces estarás más dispuesto a escuchar a todas las personas, incluyendo a los niños, y a buscar ideas que puedan llevarte a explicaciones más comprensivas y más significativas que las que ahora posees.

Si uno ha estado enseñando por algún tiempo, puede haber experimentado la asombrosa capacidad intuitiva de descubrimiento que los niños poseen. Ya sea por su falta de socialización, con todo lo que ésta implica de categorización y modos estáticos de mirar al mundo, o por su falta de inhibición, los niños a menudo despliegan una asombrosa habilidad de acercarse a los problemas de manera fresca. Y a menudo es esa perspicacia de su parte la que nos da la clave para una formulación más sólida de los problemas.

Además, incluso si una niña expresa una opinión y estás seguro que no está basada en conocimiento factual, tu compromiso con el crecimiento de esa niña será tu guía de acción. En lugar de minimizarlos, sería más productivo el establecer una relación mutua de confianza y empatía que pueda llevarlos a admitir que no saben todas las respuestas y que, como tú, algunas veces perciben el mundo como algo confuso y frustrante. Una vez que esto sucede, puedes comenzar el lento proceso de ayudarles a que clarifiquen sus propios puntos de vista, llevándolos a darse cuenta de lo que dichos puntos de vista implican en términos de

presuposiciones y consecuencias, ofreciéndoles nuevas alternativas y dándoles las herramientas que necesitan para poder pensar por sí mismos acerca de asuntos que les conciernen.

Despertar la confianza de los niños

En lo que a confianza se refiere, no sólo es indispensable para alentar a que los niños piensen filosóficamente, sino que es el fundamento de una relación profesor-alumno sólida. La mayoría de los niños son extremadamente sensibles hacia todo el espectro de técnicas de las que se vale el adulto para no tomarlos en serio y humillarlos. Un menosprecio o un desdén tendrán sólo un impacto momentáneo pero dejan una cicatriz, y esa cicatriz puede significar que la confianza que es esencial para el proceso de aprendizaje se haya perdido. Algunas personas despiertan inmediatamente la confianza en otras, pero la mayoría de nosotros tenemos que trabajar pacientemente para lograrla. Y no hay ninguna receta infalible que nos diga cómo hacerlo.

Debemos distinguir tres clases de situaciones en el aula. La más indeseable, por supuesto, es la del aula en la que los estudiantes temen abrirse ante el profesor por miedo a perder su afecto o respeto. De algún modo, el profesor no ha comunicado que los respeta por lo que son, al margen de que estén de acuerdo o en desacuerdo con él.

Una situación mas favorable es aquella en la cual los estudiantes se sienten libres para discutir temas abstractos pero tienen mucho cuidado de no decir o insinuar cualquier cosa que pudiera oponerse a los valores que creen que la profesora tiene. Una vez más, de algún modo, la profesora ha comunicado que nadie debe oponerse a sus puntos de vista si quiere permanecer congraciado con ella. Esta comunicación (típicamente no verbal) puede constituir un serio impedimento para el crecimiento filosófico del estudiante.

La situación óptima, por supuesto, es aquella en la que los estudiantes tienen la suficiente confianza en el profesor como para arriesgarse a criticar sus métodos o valores porque saben que el profesor tomará esas críticas de manera justa. Una profesora que respeta a sus estudiantes está siempre dispuesta a aprender de ellos y de algún modo, con su comportamiento, les hace saber esto a los niños. Será capaz de reconocer que los comentarios a veces críticos y traviesos de los niños son su manera de ponerla a prueba para ver cuáles van a ser sus reacciones. El profesor que es inseguro o se porta de modo defensivo y que encuentra las críticas de los niños intolerables, va a ser identificado rápidamente por ellos como alguien en quien no están dispuestos a confiar. Por lo tanto, se sigue de esto que un profesor que es inseguro o defensivo acerca de sus propias opiniones, que por una u otra razón sostiene sus puntos de vista de manera rígida y dogmática o se pone a la defensiva cuando se le cuestiona acerca de cómo llegó a ellos, probablemente no será capaz de alentar a los niños a que piensen filosóficamente.

Esto de ningún modo condona la falta de respeto en los estudiantes. El respeto funciona en los dos sentidos; sin embargo, los profesores que no respetan a sus estudiantes, sus opiniones, sus necesidades y sus intereses, y que no manifiestan este respeto en su comportamiento diario en el aula, son poco realistas si piensan que sus estudiantes van a respetarlos sólo porque son profesores.

Enseñanza del comportamiento encaminado a ayudar a los niños a involucrarse en el pensamiento filosófico

Todo el mundo conoce el letrero que dice PIENSA, y casi todos se dan cuenta de que el letrero no anima para nada a pensar; si algún efecto tiene, es el de inhibir el pensamiento. Las ideas no pueden producirse por decreto. Lo que sí se *puede* hacer es crear un ambiente hospitalario para el buen pensar, y reconocer que los niños tienen estilos muy diversos de comportamiento mental, cada uno de los cuales necesita ser alentado de forma más o menos diferente.

En este sentido, pensar es un arte, y cada artista procede de un modo más o menos diferente. El profesor de cualquier arte debe ser capaz de discernir las disposiciones creativas del niño y alentar su desarrollo. Del mismo modo, al enseñar filosofía, el profesor debe estar preparado para alentar y cultivar una rica gama de estilos de pensamiento y al mismo tiempo insistir en que el pensamiento de cada niño sea tan claro, coherente y comprensivo como sea posible siempre y cuando el *contenido* del

pensamiento del niño no se vea comprometido. Si los profesores de filosofía permanecieran conscientes de que el rol apropiado del profesor es el de alentar la creatividad intelectual tanto como el rigor intelectual, estarían protegidos frente a la conclusión de que todos los niños van a abordar *El descubrimiento de Harry* o las otras novelas del mismo modo.

Seguramente, si visitas una clase de expresión artística y te encuentras con que todos los estudiantes están pintando del mismo modo, sospecharás que el profesor ha malentendido la naturaleza de la educación artística y, en lugar de alentar la creatividad, está buscando producir trabajos de arte uniformes así como niños uniformes. Lo mismo ocurre con la enseñanza de la filosofía. Visitar una clase de filosofía y descubrir que todo el mundo ha desarrollado el mismo punto de vista nos sugeriría que hay algo extraño en alguna parte. Diferentes personas tienen diferentes estilos de pensamiento; tienen diferntes experiencias vitales, diferentes metas y objetivos, y es plausible esperar de ellos una rica variedad de perspectivas filosóficas.

Depende del profesor el alentar esta variedad de perspectivas y acercamientos filosóficos. Lo que se tiene en común en la filosofía son los medios más que los fines. Esto es, la filosofía insiste en el diálogo razonado, pero sólo como un medio a traves del cuál los estudiantes pueden llegar a sus propios puntos de vista y a sus propias conclusiones. La filosofía insiste en el rigor lógico, pero sólo como un medio para hacer el pensamiento más efectivo, que es muy diferente que hacer que las ideas de todos concuerden con las ideas de todos los demás.

Por lo tanto, el rol del profesor es el de ayudar a que los niños dominen medios como las reglas de la inferencia lógica y las normas que se deben seguir en la discusión dentro del aula. No es tu rol decirles a los estudiantes cuáles deben ser sus filosofías de la vida. En este respecto, sigue el ejemplo de las novelas. En esos libros, a los niños les cuesta trabajo entender, mantienen sus puntos de vista tentativamente, están abiertos a sugerencias nuevas y están comprometidos con un tipo de investigación comunitaria en la que los individuos aprenden unos de otros así como de su propia experiencia. Siempre que puedas alentar a tus estudiantes para que se identifiquen con estos procedimientos, no tendrás que preocuparte de hacer que los niños piensen, porque ellos se embarcarán en el proceso de todo corazón y por su propia voluntad.

Mantener la pertinencia

Así como el pensamiento es un arte, tambien enseñar es un arte, y una parte importante del arte de la enseñanza tiene que ver con el conocimiento del profesor acerca de lo que es y no es pertinente dentro del proceso de una discusión filosófica. Normalmente no es muy difícil distinguir entre comentarios que se relacionan con la discusión y comentarios que no son petinentes. Pero hay un área difusa intermedia en la que el profesor debe ejercer una considerable dosis de discreción. Los niños entre 10 y 14 años son a menudo propensos a introducir experiencias personales a la discusión, algunas de naturaleza predominantemente psicológica. El profesor tiene la opción de permitir que dichos comentarios hagan que la discusión se centre en los problemas personales del niño o de permitir que el comentario sirva como una *ilustración* que dé paso a un tratamiento más amplio del problema. En el primer caso, el peligro es claro y consiste en que la discusión se convierta en un asunto no de filosofía sino de terapia psicológica. El aula no es el lugar para dicha terapia y ni el profesor ni los demás estudiantes son individuos apropiados para conducirla.

Por otra parte, no hay nada de malo en que un niño comparta una preocupación o haga un relato autobiográfico de alguna experiencia, siempre que el profesor reconozca que este puede ser hábilmente encaminado hacia una comprensión objetiva y parcial por parte de toda la clase de los temas filosóficos sobre los que dicho comentario personal arroja alguna luz. En este caso, el comentario personal sirve para ilustrar un tema filosófico amplio del que toda la clase puede beneficiarse al explorarlo, en lugar de dirigir la atención de los niños hacia el comentario personal en sí mismo.

Supón que un niño menciona que unas niñas se burlaron de él. Esta puede ser una oportunidad que se le presenta a una profesora para lidiar con este ejemplo específico, y puede convertirse en una nueva experiencia de humillación para el niño. Una dirección que puede tomar la discusión es la de por qué ocurrió la burla, de si la merecía, de si les hizo algo a las niñas el día anterior, etc. Otra dirección que la discusión puede tomar, si la profesora la guía cuidadosamente, es hacia una discusión sobre la burla en sí misma: qué se logra con una burla, si es que algo se

logra; por qué la gente se burla de otra gente, y de qué puede ser un síntoma el burlarse. Al final, la discusión puede abrir la amplia pregunta filosófica acerca de lo que es justo. Pero esto no sucederá de modo frecuente a menos que la profesora ejerza el rol de guía, dirigiendo con delicadeza la discusión de lo específico hacia lo general.

Los niños a esta edad pueden querer compartir sus puntos de vista acerca del sexo, acerca de lo que está bien y lo que está mal, acerca de sus relaciones con sus familias y otros asuntos similares. Lo importante es que el profesor se dé cuenta de que estos temas bien pueden constituir tierra fértil para una discusión filosófica, pero sólo si el movimiento de la discusión se aleja de los aspectos intensamente privados y personales de los comentarios y se encamina hacia los aspectos del problema más inclusivos, comprensivos y constructivos. Una discusión filosófica es provechosa si se mueve de lo que es a lo que puede ser, o del caso específico a una comprensión más amplia. No es una discusión filosófica si los niños simplemente sacan a la luz sus problemas, o se expresan emocionalmente, o usan la hora como una oportunidad para deleitarse unos a otros con letanías de supuestas injusticias, o buscan llamar la atención contando anécdotas personales. Pero estos comentarios pueden ser el comienzo de una discusión filosófica en las manos de un profesor hábil. Depende del profesor el determinar si el comentario tiene implicaciones filosóficas y cuáles son lo temas filosóficos implícitos, y el conducir gradualmente a los niños hacia una discusión de estos temas.

Cuando una profesora escucha a una niña decirle a otro «estás retrasado» (o «que asco», o «injusto», o «repulsivo»), estas son oportunidades para tratar de descubrir los criterios mediante los cuales determinamos lo que es beneficioso, lo que es justo, o lo que es hermoso. En otras palabras, lo que la profesora está tratando de lograr es que los niños hagan explícito el *criterio* que están usando cuando hacen afirmaciones como «que asco», «injusto», «repulsivo», qué patrones están usando al hacer dichas observaciones. Conforme la discusión comienza a girar en torno a dichos criterios y patrones, la profesora sabe que la discusión se construye sobre bases sólidas.

Es el profesor el que en última instancia tiene que juzgar si se puede sacar partido de un comentario personal o si debe abandonar. Por una parte, el deseo de un niño de contribuir puede ser repetitivo, redundante, superfluo, o ser el síntoma de una necesidad de dominar la discusión de una manera poco productiva. Por otra parte, puede ser algo que, aunque anecdótico, es muy rico en cuanto a las implicaciones que sugiere para una exploración más amplia de los problemas que conciernen a los niños en el aula.

Es muy problable que los niños en el aula estén muy atentos a la manera en que el profesor opera en esta zona de discreción, entre lo que es claramente pertinente y lo que claramente no es pertinente. Rápidamente van a estar probando y tanteando el terreno para ver hasta qué punto pueden ser personales, anecdóticos, subjetivos, sin provocar que el profesor responda negativamente. Si han tenido experiencias en las que el profesor ha trabajado basándose en sus comentarios personales y los ha guiado hacia una discusión filosófica, probablemente querrán volver a tener dichas experiencias. Si, por otra parte, averiguan que el profesor tolera la discusión sin un sentido y una meta definida, continuarán platicando sin ninguna dirección hasta que se aburran.

Hacer preguntas

La mayoría de los estudiantes son curiosos e intelectualmente vivaces. Es muy probable que conforme vayan creciendo se vayan volviendo cada vez menos pensativos y reflexivos. El cambio es tan gradual, día tras día, que difícilmente se nota la pérdida. Lentamente la vivacidad se extingue y el potencial va desapareciendo. De pronto puedes comenzar a notar que se están volviendo poco imaginativos, que no preguntan y que son poco críticos en su comportamiento.

Sin duda quieres que tus estudiantes sean capaces de pensar, y de pensar por sí mismos. Quieres que sean individuos racionales y responsables. Esperas que sientan que sus vidas tienen sentido y no son algo vacío. Pero cuando se trata de alentarlos a que razonen, cuando se trata de incitarlos a que búsquen el sentido de lo que les sucede y de lo que hacen, probablemente te sientas muy impotente.

Los niños necesitan modelos con los cuáles identificarse. Necesitan modelos de liderazgo, si han de verse a sí mismos como futuros líderes. Necesitan modelos de integridad, si han de darse cuenta de lo que es ser

honesto. Y necesitan modelos de conversaciones inteligentes entre adultos y niños, si han de creer en la posibilidad del diálogo.

Para ayudar a los niños a que piensen por sí mismos, para llevarlos a que se vuelvan independientes, ingeniosos, individuos auto-suficientes, pregúntate: «¿De qué sirve el que yo les de rápidamente las respuestas cada vez que hacen preguntas?» «¿Qué bien se logra con que memoricen la información de los libros de texto sin tratar de entender los conceptos o las presuposiciones implícitas?» «¿Sirvo yo a los niños como modelo de una persona que constantemente cuestiona, que busca siempre respuestas más apropiadas, que está más interesada en el diálogo y el descubrimiento que en la memorización de hechos?»

En *Lisa* encontramos un modelo de conversación adulto-niño que puede ser una de mutuo descubrimiento tanto para el adulto como para el niño mientras que al mismo tiempo arroje cierta luz en cuanto a la naturaleza de las preguntas.

—Papa —dijo Harry.

—Mmmm —dijo su padre.

—Papá, ¿qué es una pregunta?

—Lo que tú me estás haciendo.

—Sí..., ya sé que te estoy haciendo una pregunta, pero ésta no es la pregunta que te estoy haciendo.

—¿Cuál es la pregunta que me estás haciendo? Estamos dando vueltas y más vueltas como Abbot y Costello. ¿Quién es primero?

—¡Papá!

—¿Qué?

—Estoy en serio. ¿Qué es una pregunta?

—¿Por qué quieres saberlo?

—Papá, eso está de más. ¿Qué importa el por qué quiero saberlo? Quiero saberlo, eso es todo.

—Tú siempre estás preguntando porqués. ¿Por qué no puedo yo preguntarte por qué?

—Papá, todo lo que te he preguntado es una sencilla cuestión y tú das vueltas y más vueltas. Todo lo que trataba de averiguar era lo que ocurre cuando hacemos una pregunta.

La conversación prosigue con cautela y un tanto lastimosamente en ambas partes. Pero hay cierta conciencia de que se progresa. Al final, Harry dice que quizá la persona que hace una pregunta tiene un problema. Después, sopesando su propia afirmación dice:

—¿Es eso lo que me estás diciendo, que hacemos preguntas porque tenemos problemas?

—¿Tenemos problemas, o los problemas nos tienen a nosotros?

—¡Oh, papá! ¡Por Dios! ¿Te puedes poner serio?

—Estoy en serio.

—Bien, ¿cuál es la relación entre una pregunta y un problema?

—¿Cuál es la relación entre un iceberg y la punta del iceberg?

—La punta del iceberg es lo que podemos ver. El resto está bajo el agua.

—Entonces, ¿no es posible que tu pregunta sea la «punta» del problema?

—¿La pregunta es mía, pero el problema no?

—No.

—Entonces, ¿de quién es?

—Es de cualquiera. Mira, si tú hubieras terminado ya el bachillerato y no estuvieras seguro de lo que ibas a hacer después, estarías despistado y empezarías a hacer preguntas. Pero si hay paro, entonces ahí tienes un problema, y no es exactamente tú problema. Por eso es por lo que dije que tú no lo tienes, sino que él te tiene a ti.

—¿Así que la razón de hacer preguntas no es tanto el obtener respuestas como el saber cuál es el problema?

El señor Stottlemeir esbozó una ligera sonrisa y asintió con la cabeza.

Ahora bien, no todos los niños son tan insistentemente inquisitivos como lo es Harry Stottlemeir en esta novela. Pero cuando los profesores tienen la habilidad de cultivar el pensamiento de sus estudiantes a través de su propio cuestionamiento, el resultado final son niños que pueden pensar por sí mismos sobre cualquier aspecto de su propia experiencia. Los niños quieren pensar acerca de cosas como quiénes son, por qué se les obliga a ir a la escuela, qué son sus mentes, qué es la muerte, qué cosas está bien o mal hacer, etcetera, así que, ¿por qué no empezar por ahí, por sus problemas?

El arte de preguntar es muy complejo. Naturalmente, hay algunas preguntas que merecen respuestas. Si un niño te pregunta dónde está la biblioteca, sin duda se lo puedes decir. Pero muy diferente es una pregunta sobre el significado de alguna palabra, cuando ambos saben que hay varios diccionarios en el aula. Del mismo modo, si una niña te hace una pregunta filosófica como «¿Qué es justo?» y le respondes diciéndole cómo definirías tú la justicia, existe el peligro de que estés cerrando la puerta precisamente al tipo de investigación que esta pregunta está tratando de abrir, el tipo de investigación que es el fundamento mismo del

pensar por sí mismo. Como ejemplo, fíjate en esta conversación escuchada en una clase de filosofía de sexto de primaria:

PROFESOR.—¿Para qué vas a la escuela?
PRIMER ESTUDIANTE.—Para adquirir una educación.
PROFESOR.—¿Qué es una educación?
SEGUNDO ESTUDIANTE.—El tener todas las respuestas.
PROFESOR.—¿Las personas educadas tienen todas las respuestas?
TERCER ESTUDIANTE.—Seguro, las tienen.
PROFESOR.—¿Yo soy educado?
PRIMER ESTUDIANTE.—Seguro.
PROFESOR.—¿Tengo yo todas las respuestas?
TERCER ESTUDIANTE.—No sé, siempre nos estás haciendo preguntas.
PROFESOR.—Así que soy adulto y educado, pero hago preguntas. Y ustedes son niños y dan respuestas, ¿correcto?
SEGUNDO ESTUDIANTE.—¿Quieres decir que mientras más educados nos volvemos hacemos más preguntas en lugar de dar respuestas? ¿Es eso?
PROFESOR.—¿Ustedes qué creen?

Los profesores que pretenden saberlo todo les causan un doble perjuicio a sus alumnos. Primero, al darles las respuestas que ellos deberían descubrir por sí mismos, dichos profesores no consiguen preparar a los estudiantes para el día en que les falte el apoyo de los adultos y queden a la merced de sus propios y precarios recursos. O, cuando llegue el día en el que el modelo de profesor omnisciente se derrumbe, cuando los niños averiguen que el profesor no tiene todas las respuestas, su seguridad y confianza pueden resquebrajarse, y una vez más quedan indefensos porque no han sido alentados a desarrollar las herramientas que necesitan para encontrar sus propias respuestas. En segundo lugar, dichos profesores crean en sus estudiantes el modelo o ideal de la persona educada como alguien que lo sabe todo, en lugar de el de una persona que es intelectualmente abierta, curiosa, autocrítica, y capaz de admitir ignorancia o indecisión.

Más aún, cuando una profesora pretende saberlo todo, los niños se van con la idea de que el conocimiento consiste en respuestas: algo fuera de uno mismo que ha de ser memorizado, en lugar de algo que ha de ser descubierto y creado. En lugar de involucrar al niño en el proceso de adquisición de conocimiento, la profesora con todas las respuestas (o el profesor que insiste en que los niños repitan respuestas) ha privado a dichos niños de un placer que les será tan útil en años venideros: la satisfacción de encontrar respuestas por sí mismos. La relación entre esta satisfacción y el ser una persona imaginativa, curiosa y vivaz intelectualmente es muy substancial.

Recuerden que los niños usan constantemente a los adultos como modelos de una postura intelectual sólida y se identifican con su comportamiento. Si quieres reforzar su curiosidad, proyéctales la imagen de un adulto maduro pero inquisitivo. Dicha imagen les reafirma a los niños en su libertad para explorar, para hacer más preguntas, para investigar las diversas alternativas disponibles y finalmente para llegar a algunas respuestas tentativas. La capacidad de sostener nuestras respuestas como tentativas más que como dogmas es algo que los niños aprenden rápidamente de ti. Pero, si tú ofreces la imagen de alguien que tiene todas las respuestas, ofreces la imagen de alguien que lo sabe todo y, por lo tanto, desalientas a los niños a que exploren, cuestionen y busquen soluciones más globales.

Cuando les preguntas a los niños «¿Por qué?» los desafías a que profundicen en sus propias presuposiciones, a que hagan mejor uso de sus recursos intelectuales, a que descubran propuestas más imaginativas y creativas de las que hubieran logrado si tu rol ante ellos fuera el de proveedor de datos. Incluso cuando hay situaciones en las que es apropiado dar respuestas, hay maneras de hacerlo que abren el asunto más y favorecen la investigación de los niños en lugar de cerrarlo.

Esta característica del cuestionamiento, que es esencial para alentar a los niños a pensar filosóficamente, se manifiesta no sólo en cómo una profesora les contesta a los niños, sino en la manera en que lleva la enseñanza a lo largo del día. Si la profesora alienta a los niños a que acepten respuestas, a no ser críticos, a memorizar datos que no entienden, si se concentra en darles exámenes que no requieren de su creatividad o su entendimiento activo, sus estudiantes probablemente se lleven la impresión de que se vuelven más educados conforme asimilan más datos. Y difícilmente es ésta la mejor manera de concebir la educación.

Finalmente, el profesor no debe tener miedo de desafiar esas suposiciones que los niños hacen, incluso cuando él o ella estén de acuerdo con ellos, si lo que resulta de ese desafío promete ser una actitud más vivaz de los niños ante el tema. Por ejemplo, fíjate en esta discusión:

ESTUDIANTE.—¿Cuándo nació George Washington?
PROFESORA.—¿Por qué no lo buscas en la enciclopedia?
ESTUDIANTE.—(algunos momentos después) Dice que en 1733.
PROFESORA.—¿Es esa la fecha correcta?
ESTUDIANTE.—Seguro que es correcta. Está en la enciclopedia.
PROFESORA.—¿Hubo realmente alguna vez un George Washington?
ESTUDIANTE.—Eso es ridículo. Si no hubiera existido, ¿cómo explicaríamos todos los documentos firmados por él, las historias que cuentan de él testigos oculares, la casa que era de él y sus ropas que he visto en su casa de Mount Vernon?

El punto principal de este diálogo es que niños como éste pueden ser inducidos a buscar evidencias en las que basar su creencia en la existencia de una figura histórica como George Washington, o en sucesos históricos. Se les lleva a realizar una incursión dentro de la naturaleza de la historia. Se dan cuenta de lo que sería necesario considerar si se llegara a afirmar que la creencia en la existencia de George Washington era falsa. De este modo, por medio de una pregunta aparentemente incongruente, la profesora ha llevado al estudiante desde una actitud de espectador de la historia a una comprensión personal de cómo se pueden explicar ciertos hechos o incidentes históricos. Es este movimiento de espectador a participante el que permite al niño asumir un rol más activo en el proceso mismo de la investigación.

No es fácil saber qué preguntas hacer, cuándo hacerlas y cómo hacer la pregunta apropiada. Más aún, no es suficiente tener unas cuantas preguntas a mano en nuestro repertorio; es igualmente importante que se hagan en una secuencia tal que la discusión avance hacia una culminación.

En nuestros manuales para el profesor, proporcionamos numerosos planes de diálogo que le permiten al profesor dirigir la discusión estratégicamente sin tener que preguntarse constantemente qué es lo que va a decir a continuación. Estos planes de discusión por lo general giran alrededor de una de las ideas principales del capítulo y están diseñados de modo que ayuden a los niños a explorar el concepto con profundidad y a relacionarlo con sus experiencias personales.

Dar respuestas

La profesora inquisitiva, con su ejemplo, alienta a los niños a que pregunten, pero esto no quiere decir que no se deba alentar a los niños a encontrar respuestas. Una respuesta es un estadio de satisfacción en el proceso de la indagación; es un lugar en el que hacemos una pausa por un tiempo durante el curso de nuestros esfuerzos para entender. Preguntar y encontrar respuestas están entre los ritmos de la vida, como trabajar y descansar, o como un pájaro deteniendo el vuelo en una rama antes de lanzarse a volar de nuevo. La respuesta a la que llegue una niña puede no ser correcta, pero es una solución, incluso aunque sea temporal, del período de perplejidad e incertidumbre que la niña ha estado experimentando.

Rara vez hay alguna justificación para que un profesor desaliente activamente al niño a que encuentre respuestas. Lo más importante es que se ayude a los niños a desarrollar una mente abierta y flexible gracias a la cual deseen sustituir las respuestas que ya no funcionan por otras más efectivas. En este sentido, las respuestas son creencias. Mientras que nuestras creencias sean efectivas para lidiar con los problemas que confrontamos en la vida, no existe ninguna razón para que las abandonemos. Incluso cuando los niños se ven obligados a hacer frente a datos conflictivos, no existe razón urgente para que abandonen sus creencias, aunque puede ser el momento para que comiencen a buscar una explicación más idónea.

Supón que un profesor le dice a una niña, «El problema es que no tienes la información correcta.» La niña contesta, «¿En dónde la consigo?» Un compañero sugiere, «Ve y busca.» Pero otra dice, «Búscala en la enciclopedia.» En este momento, obviamente se ha planteado una pregunta sobre en qué consisten los *hechos*. El rol del profesor en dicha discusión será el de alentar a los niños, a través del cuestionamiento y la clarificación, para que lleven el análisis tan lejos como les sea posible.

Muy a menudo, sin embargo, cuando se trata de definiciones, puede ser que no haya respuestas definitivas. ¿Qué es el universo? ¿Qué es el tiempo? ¿Qué es el espacio? ¿Qué es la luz? La pregunta, «¿Qué es un hecho?» es una pregunta de este tipo. Puede ser contestada con una definición, pero a esa definición se le opondrá otra definición discordante,

etcétera. La solución a que los niños llegan, aunque pueda ser incompleta desde la perspectiva del profesor, debe ser respetada y aceptada por el momento. Habrá tiempo de regresar más adelante y de revisar el problema nuevamente. Aunque ninguna creencia necesita ser definitiva, el objetivo de la discusión y la investigación es, por lo general, llegar a un acuerdo tentativo recalando en respuestas y creencias que son útiles y satisfactorias.

Escuchar

No es fácil captar el sentido de lo que la gente nos dice si no hemos desarrollado la habilidad para saber escuchar. Por ejemplo, si alguien en tu escuela hace un comentario acerca de algo de lo que sabes poco, es probable que no le prestes atención. Esto es a lo que los psicólogos llaman «atención selectiva», y en ningún lado es más dominante que en nuestro fracaso para escuchar los comentarios de los niños.

Por ejemplo, no hace mucho tiempo, en una de las clases experimentales, una niña de diez años comparó la relación entre el cuerpo y la mente con la relación entre «la toronja y el sabor de la toronja.» Algunos adultos pueden haber juzgado este comentario como «tierno». Para otros hubiera pasado desapercibido. Pero para un profesor que sepa algo acerca de la naturaleza del pensamiento filosófico, dicho comentario sobresale como extremadamente perceptivo y perspicaz, y la niña debería ser animada a desarrollarlo. En otras palabras, el niño que hace un comentario de esta naturaleza puede no apreciar las posibilidades inherentes en sus propias palabras, a menos que alguien lo aliente para que articule y desarrolle dichas ideas y pueda reconocer la importancia de las mismas. Pero si el profesor ni siquiera escucha dichos comentario, entonces no se refuerza la creencia del niño en la importancia y el significado de su propio pensamiento, y el resultado será que ideas como ésta nunca llegan a desarrollarse y acaban perdiéndose. Quizá la próxima vez que a un niño se le ocurra una idea similar, no la expresará.

Incluso si una profesora tiene la habilidad de escuchar lo que los niños dicen, hay una tendencia muy humana a interpretar lo que ellos dicen desde la perspectiva de la profesora. Esta interpretación puede ser muy diferente del significado que el niño quería transmitir. Por lo tanto

la profesora debe desarrollar el hábito de alentar a los niños para que expresen exactamente lo que quieren decir. El profesor que está comenzando a alentar el pensamiento filosófico en los niños sin duda encontrará mucho de lo que dicen ambiguo y confuso. El profesor principiante no estará seguro de si los comentarios de los niños tienen importancia filosófica o no. Esto se debe en parte a la expectativa del profesor acerca de que los comentarios de los niños no son muy filosóficos, en parte a la inseguridad del propio profesor ante lo complejo del asunto, y en parte a la falta de experiencia previa del mismo profesor con ideas filosóficas. Conforme los profesores crecen en su conocimiento de la filosofía y al mismo tiempo crecen en su capacidad de atender y escuchar lo que sus alumnos están diciendo, el proceso probablemente se convierta en algo cada vez más rico para los niños así como para los profesores.

Los profesores también tienen que desarrollar su habilidad para comprender los comentarios aparentemente inconexos y fragmentarios de los niños como parte de un proceso continuo de diálogo en el aula. En otras palabras, el profesor tiene que sentir que una discusión importante se está gestando y que lo que se está diciendo es prometedor y tiene el potencial suficiente para progresar si va acompañado de una dirección apropiada por parte del profesor. Sólo después de que el profesor haya tenido considerable experiencia en la conducción de discusiones, se desarrolla esta capacidad de intuir hacia dónde se dirige un intercambio verbal.

Comunicación no verbal entre profesores y alumnos

Obviamente, un profesor no tiene que esperar a que los niños expresen sus inquietudes verbalmente. Sus rostros lo revelan y su comportamiento también lo revela. Muchas veces, lo que se expresa al fruncir el ceño, levantar las cejas, o con una mirada inquisitiva, es el equivalente de la pregunta «¿Por qué?» o una petición generalizada de razones. El profesor tiene que reconocer que el lenguaje verbal no es el único con el que los niños se comunican: tambien está el lenguaje de los gestos, el lenguaje de la expresión facial, el lenguaje de la postura corporal y el lenguaje de la conducta. Al mismo tiempo, por supuesto, el profesor debe darse cuenta de que los niños se abalanzarán sobre cada uno de los

gestos y expresiones faciales que él haga en un esfuerzo para descubrir su significado. Por lo tanto, hay un aspecto no verbal de la comunicación que el profesor de filosofía tiene que tomar en cuenta igual que cualquier otro profesor.

Una razón para la importancia del elemento no verbal en la comunicación es la de que en muchos casos puede no ser coherente con los aspectos verbales de nuestro lenguaje. La madre que se dirige a su hijo en términos cariñosos pero transmite con sus gestos que no le gustaría que el niño se acercara mucho, se está comportando de manera ambigua. Todos conocemos casos en los que una persona dice «sí» cuando realmente quiere decir «no», así como cuando dice «no» y quiere decir «si». El profesor tiene que aprender a no emitir incoherencia. Muy a menudo los niños pueden mirarte de modo inexpresivo cuando estás hablando y, sin embargo, tú sabes que ellos saben lo que quieres decir. O los niños pueden decir que entienden, pero tú puedes ver en sus caras que esto no es cierto.

Aunque los profesores deben tratar de hacer que su lenguaje verbal y no verbal sean coherentes, también tienen que ser conscientes de que los mismos niños a menudo no consiguen la coherencia entre lo que dicen y lo que quieren decir, y deben tratar de alentarlos a que digan exactamente lo que quieren decir, cuando menos en lo que se refiere a situaciones de aprendizaje. Sin embargo la comunicación tiene muchos propósitos y opera a muchos niveles. No hay ninguna razón para privarla de su riqueza excepto cuando la confusión o la ambigüedad puedan causarle algún daño al niño, o le causen sentirse avergonzado o utilizado. A veces, por ejemplo, los adultos se burlan de una niña diciendo algo que es interpretado por la niña a un nivel y por los adultos presentes a otro nivel. Los adultos se ríen después a costa de la niña, quien no sabe con certeza de qué se están riendo pero sospecha que es a costa de ella.

Si todo va bien, los niños con el tiempo aprenderán a leer el carácter de las situaciones en las que se encuentran. Esto probablemente implicará que sean capaces de leer caras, leer conductas y leer las sutilezas de las situaciones mismas. El profesor debe ser capaz de ofrecer el ejemplo de alguien que no tiene que esperar a que los niños se expresen para poder detectar el tono emocional del aula. Dicho profesor será más capaz de despertar la confianza de los niños que un profesor que permenece indiferente ante las necesidades manifiestas, aunque no verbalmente, de los niños. Idealmente entonces, el profesor animaría a los niños en el aula a que pusieran atención y, en última instancia, a que aprendieran a entender las intenciones tanto explícitas como implícitas de unos y otros en el aula.

El profesor como modelo del niño

Con frecuencia subestimamos la importancia que la coherencia tiene para los niños. Muy a menudo, el niño espera que los adultos hagan lo que prometen hacer y que sean lo que dicen que las personas deben ser. Puede ser muy desmoralizante para los niños el descubrir que los adultos que han tomado como modelos pueden ser coherentes en sus palabras pero no en sus vidas. El adulto, como modelo ético, debe ser un modelo de integridad.

Los niños buscan modelos en los que puedan confiar. Pero un modelo que simplemente es coherente no es suficiente para proporcionar el tipo de orientación de los adultos que los niños requieren. Un modelo debe ser capaz de ofrecer a los niños el beneficio de la experiencia adulta cuando ellos lo necesiten. El profesor descuidado es aquel que nunca hace las distinciones apropiadas, o no los corrije cuando fracasan al agrupar cosas que deben ir juntas. Esto puede constituir una influencia desafortunada para los niños, pues sólo si el profesor muestra la importancia de hacer distinciones y agrupaciones correctas y manifiesta en su comportamiento diario que aprecia dichas distinciones, podrá llevar a los niños a actuar de modo similar. La profesora que escucha a un niña pequeña decir: «La noche pasada, comí papas y vegetales durante la cena» o «Hay Chevrolets y autos en la carretera», y no cuestiona dichos agrupamientos, está fracasando en una de las mayores responsabilidades de la enseñanza. Por otra parte, el profesor que da ejemplo de alguien que sí realiza esas distinciones, está dando al niño un modelo de escrupulosidad intelectual que bien puede tener relevancia a lo largo de la vida del niño.

Otro sentido en el cual el profesor puede servir como modelo se presenta en la rapidez con que el profesor es capaz de responder a las ideas del niño y de hacerle ver que hay que tomarse en serio dichas ideas. El

primer problema es detectar una idea en tanto que idea, en lugar de ignorarla como si fuera una manera poco convencional de expresarse. Pero simplemente detectar la idea no es suficiente. La profesora tiene que ser capaz de ayudar a desarrollarla. Muy a menudo los niños no sólo son capaces de mencionar alguna de sus intuiciones. De ahí en adelante necesitan ayuda para elaborar y articular las ideas de las cuales sólo han logrado vislumbrar una parte.

Un profesor tiene que ser capaz de tener un espíritu jovial y darse cuenta de que el desarrollo de las ideas implica una construcción libre de significados, del mismo modo en que el juego con cubos del niño es una construcción libre de formas. Uno no puede exigir que dichos proyectos creativos tengan una utilidad inmediata.

Otra característica que lo convierte a uno en un modelo importante para el niño es el respeto que uno muestra hacia las diferentes ideas que son expresadas en el aula así como el respeto que uno demuestra al lidiar con cada uno de los niños como personas. La preocupación de una profesora por desarrollar la habilidad filosófica de sus alumnos tiene que reflejar una mente abierta. Pero esto puede ser un asunto delicado. En primer lugar, hay veces en que puedes estar en desacuerdo con la idea de una niña porque piensas que es una idea equivocada, pero tienes que tener cuidado de no dar la impresión a la niña de que, al rechazar su idea, la estás rechazando a ella misma. En otro momento, el profesor puede sentir que la idea expresada por uno de los niños es incorrecta y, sin embargo, prefiere quedarse callado con la esperanza de que a través del diálogo en el aula se demuestre gradualmente a los niños por qué algunas de sus ideas no son válidas o apropiadas.

Puede haber ocasiones en las que la profesora esté en desacuerdo con alguna idea que haya sido expresada y, cuando las razones ofrecidas en contra de esa idea por los miembros de la clase parecen ser poco convincentes, la profesora puede decidir expresar su propia opinión al respecto, pero aclarando a la clase que es sólo otra opinión que debe ser considerada en función del contexto total de la discusión. Obviamente, la profesora no debe hacer lo anterior a menos de que este seguro de que la clase es lo suficientemente madura para aceptar la idea simplemente como otro punto de vista y de que lo van a tratar como a cualquier otro punto de vista expresados por los miembros de la clase.

Capítulo 10

Dirigir una discusión filosófica

La filosofía y las estrategias del diálogo.—Guiar una discusión en el aula.—El rol de las ideas en el diálogo filosófico.—Alentar el diálogo filosófico.—Obtener puntos de vista u opiniones.—Ayudar a los estudiantes a que se expresen ellos mismos: clarificación y reformulación.—Explicar los puntos de vista de los estudiantes.—Interpretación.—Buscar la coherencia.—Pedir definiciones.—Buscar presuposiciones.—Señalar las falacias.—Pedir razones.—Pedir a los estudiantes que digan cómo lo saben.—Obtener y analizar alternativas.—Orquestar una discusión.

La filosofía y las estrategias del diálogo

La filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado, y especulan imaginativamente sobre marcos de referencia cada vez mas amplios. Estas actividades en las que participan los filósofos son el resultado de su preparación filosófica. La educación filosófica tiene más éxito cuando alienta y permite a las personas involucrarse en el cuestionamiento crítico y en la reflexión inventiva. Dada esta conducta filosófica como nuestro objetivo educativo, nuestro problema inmediato es el siguiente: ¿Qué metodología de la enseñanza asegurará la producción de ideas más significativas y el cuestionamiento más sostenido y pertinente por parte de los estudiantes?

Las condiciones que satisfacen estas exigencias incluyen un profesor

que sea provocativo, inquisitivo, impaciente con el pensamiento descuidado, y un grupo de estudiantes deseosos de implicarse en un diálogo que los reta a pensar y a producir ideas. Los constitutivos mínimos de un ambiente adecuado para alentar a un niño a pensar filosóficamente son un profesor cuestionador y un grupo de estudiantes preparados a discutir aquellas cosas que realmente les importan.

Implícita en la naturaleza misma de la filosofía, está la metodología a través de la cual puede enseñarse mejor el cuestionamiento y la discusión. La metodología de alentar a los niños a que piensen filosóficamente aparece con claridad en el énfasis que se pone en el descubrimiento en las novelas del programa de Filosofía para Niños. El profesor es una figura de autoridad principalmente en el sentido de ser el árbitro en el proceso de discusión. Pero además de ser un árbitro, el profesor debe ser visto como un facilitador cuya tarea es estimular a los niños a que razonen acerca de sus propios problemas a través de las discusiones de clase.

Sería muy desafortunado si el profesor que aplica este programa creyera que es necesario cubrir cada día una cantidad específica de material, que debe ser sacada de cada episodio y, al final, dominada por los estudiantes. Al contrario, una buena clase es, por lo general, aquella en la que los estudiantes se involucran en una animada discusión que trata de una u otra cosa del libro, aunque la conversación pueda alejarse bastante del tema inicial. Dichas discusiones son capaces de provocar impresiones duraderas en los niños.

La cantidad de información o conocimiento que los niños adquieren es menos esencial para su educación filosófica que el desarrollo de su juicio intelectual. Es menos importante el que los niños aprendan ciertos datos que el que aprendan a pensar de manera efectiva. Es aquí donde «cualquier diferencia marca la diferencia.» Esto es, cualquier diferencia en los modos de pensar de los niños, por pequeña que sea, puede modificar todos sus procesos de pensamiento. Por ejemplo, una niña puede, hasta este año, haber estado operando bajo la presuposición de que las cosas son realmente lo que parecen ser, y de pronto descubre que algunas cosas son muy diferentes de lo que parecen ser. El descubrimiento de que las apariencias pueden engañar puede cambiar por completo la vida de esa niña.

Ya que el énfasis del programa de Filosofía para Niños está en el *proceso* de la discusión y no está abocado al logro de una conclusión específica, los profesores no necesitan presentarse ante los estudiantes como poseedores de una gran cantidad de información. Es mejor aparecer ante la clase como alguien que se cuestiona y que está interesado en estimular y facilitar la discusión. Una profesora no necesita aseverar qué está infaliblemente bien o mal. Pero la profesora muy bien puede expresar interés en las diferencias entre diversos puntos de vista, o en confirmaciones o contradicciones de opiniones particulares. Se ha observado que en esa atmósfera intelectual de dar y recibir, los estudiantes que hasta ahora habían estado retraídos o reservados, comienzan a ofrecer sus opiniones porque se dan cuenta de que, en dicho ambiente, cada punto de vista va a ser respetado y tomado seriamente. Dichos niños están deseando asumir riesgos dentro de la discusión que se desarrolla y formular razones que apoyen sus opiniones.

Aunque uno no *enseña* temas filosóficos a los niños, es posible extraer de ellos la reflexión y el cuestionamiento característicos del comportamiento filosófico a cualquier edad. Gradualmente, los niños en la clase comienzan a descubrir que una discusión filosófica tiene un estilo diferente del de cualquier otro tipo de discusión. No es simplemente una cuestión de desahogarse o de vanagloriarse en su propia auto-expresión. Comienzan a darse cuenta de que son capaces de compartir notas, experiencias y perspectivas unos con otros. Gradualmente perciben cómo las piezas empiezan a encajar y a convertirse en una expresión objetiva del modo en que las cosas pudieran ser. Empiezan a entender la importancia de reconocer los puntos de vista de otras personas, y la de dar razones que apoyen sus propias opiniones. Emerge un sentido del valor de la imparcialidad, y la necesidad de ponderar los problemas en vez de quedarse satisfechos con expresar sus opiniones de forma rudimentaria y superficial.

Aunque Filosofía para Niños puede incluir algunos aspectos rigurosos como las reglas y los principios de la lógica, como profesor no necesitas preocuparte de si los niños llevan la discusión en alguna dirección que es significativa para ellos, aunque, por supuesto, siempre debes ejercitar tu juicio con respecto a la pertinencia de la discusión y con respecto a si el tiempo dedicado a la misma es o no es desproporcionado.

Aún más, hay una gran diferencia entre una «sesión de toritos» y una discusión filosófica. Una discusión filosófica es acumulativa; crece o se desarrolla, y a través de ella los participantes pueden descubrir horizontes interminables. Aquí el arte del profesor consiste en evocar con habilidad los comentarios de los niños de modo tal que propicie el desarrollo constante de la discusión y al mismo tiempo logre la mayor participación posible por parte de la clase. El rol del profesor a través de la discusión es el de un cuestionador con talento. Con la mira puesta en alentar líneas de discusión convergentes (y a veces divergentes), con el reconocimiento de que el diálogo a menudo es abierto y poco estructurado, el profesor aprenderá a reconocer oportunidades para que los niños exploren nuevas perspectivas, del mismo modo que habrá oportunidades para indicar cómo las ideas se entrelazan y refuerzan unas con otras.

En circunstancias propicias, una clase llena de niños se abalanzará sobre una idea del mismo modo que una camada de gatitos se abalanzaría sobre una bola de estambre lanzada en su dirección. Los niños jugarán con la idea hasta que haya sido desarrollada, elaborada, e incluso en algunos casos aplicada a situaciones de la vida real, aunque esto último raramente se logra sin el liderazgo creativo del profesor. Sin embargo, cuando la discusión termina, pueden hacer comentarios como «hora de volver al trabajo de la escuela», como si lo que hubieran estado haciendo no tuviera que ver con la escuela, o con el aprendizaje, o el descubrimiento de sus propias capacidades intelectuales. Puede ser que tomen la filosofía como algo no diferente de la diversión y los juegos, sin percatarse de que puede ser tan formativa intelectualmente como cualquier cosa que puedan encontrar en su experiencia escolar.

Guiar una discusión en el aula

Una discusión reflexiva no es un logro fácil. Exige práctica. Requiere el desarrollo de hábitos de escucha y reflexión. Significa que aquellos que se expresan durante una discusión deben tratar de organizar sus pensamientos de modo que no divaguen sin un punto concreto. Los niños muy pequeños pueden querer hablar todos al mismo tiempo o simplemente no hablar. Les toma tiempo el aprender los procedimientos que requiere una buena discusión.

Una de las razones por las que el proceso de la discusión es tan difícil de aprender para los niños es que muy frecuentemente no tienen modelos de una buena discusión con los que puedan identificarse. Si ni la casa ni la escuela les ofrecen ejemplos de discusión reflexiva —ya sea de adultos con niños o incluso de adultos con adultos— entonces cada generación de niños debe en efecto inventar todo el proceso de discusión por sí misma, porque nunca nadie le muestra cómo. En resúmen, es útil tener una tradición establecida de discusión que cada niño pueda asimilar automáticamente y con la cual pueda identificarse e involucrarse si es que el diálogo ha de introducirse de manera significativa en el proceso educativo.

Uno de los méritos de las novelas del programa de Filosofía para Niños es que ofrecen modelos de diálogo, entre niños y de niños con adultos. Son modelos que no son autoritarios y que no adoctrinan, que respetan los valores de la indagación y el razonamiento, alientan el desarrollo de modos alternativos de pensamiento e imaginación y describen cómo sería vivir en una pequeña comunidad en donde los niños tuvieran sus propios intereses y, sin embargo, se respetaran unos a otros como personas y fueran capaces a veces de involucrarse en una investigación cooperativa sin más razón que la de la satisfacción que les da el hacerlo.

Quizá una de las características más distintivas del programa de Filosofía para Niños es la de que sugiere cómo los niños pueden aprender unos de otros. Este es un problema que se encuentra actualmente en todo los niveles educativo: hay estudiantes en universidades, escuelas secundarias y escuelas primarias que tratan de «hacerlo por sí mismos» sin buscar realmente el aprender unos de otros o de asimilar las experiencias de vida de sus compañeros incluso cuando, a traves de la discusión, este tipo de aprendizaje está allí, a su alcance.

Mientras que unos niños se expresan sin problemas pero fracasan cuando se trata de escucharse unos a otros, otros escuchan intensamente, siguen el hilo de la discusión, y pueden entonces participar en ella, haciendo una contribución que va más allá de la mera repetición de lo que se ha dicho. El profesor, por supuesto, debe ser consciente de la posibilidad de que el niño que no siempre escucha pueda estar desarrollan-

do una serie de ideas originales, y necesita desconectarse de la discusión por algunos momentos para poder hacerlo. (El daño que pueden hacerse algunos niños por no estar escuchando es por lo tanto probablemente menor que el daño que otros niños se hacen a sí mismos cuando, no habiendo escuchado, son constantemente forzados a cubrir el mismo material que otros ya han revisado.) Por otra parte, hay niños que casi nunca hablan, pero que escuchan la discusión de modo intenso y constructivo. Están atentos e implicados, incluso cuando no se unen a la discusión.

Una discusión debe desarrollarse siguiendo su propia dinámica. Al igual que los niños en el patio de recreo construyen una pirámide subiéndose unos sobre otros, una discusión se construye a partir de las contribuciones de cada uno de sus miembros. Cuando hace preguntas, el profesor no está simplemente tratando de obtener respuestas que ya conoce. El alentar el pensamiento filosófico es una cuestión de lograr que los niños reflexionen de maneras frescas y novedosas, que consideren métodos alternativos de pensar y actuar, que deliberen de modo creativo e imaginativo. No es posible que el profesor ya sepa de antemano las respuestas que los niños van a proporcionar. De hecho, es precisamente este elemento de sorpresa el que siempre ha sido tan refrescante al enseñar a pensar filosóficamente: uno nunca está completamente seguro de cuál pensamiento es el próximo que va a surgir.

Por supuesto que es importante el mantener la discusión fluida. Conforme los niños escuchan las experiencias de unos y otros y empiezan a aprender unos de otros, comienzan a apreciar sus puntos de vista respectivos y a respetar los valores de unos y otros. Pero cuando parezca que la discusión de una de las ideas directivas del episodio ha cesado de ser productiva, el profesor debe estar preparado para sutilmente dirigir la discusión hacia otro tema.

El rol de las ideas en el diálogo filosófico

Tal vez te estes preguntando qué tiene de característico una discusión filosófica. ¿De qué modos se puede comparar una discusión filosófica con otros tipos de discusión? Aquí podríamos distinguir las discusiones filosóficas de otros dos tipos de discusiones: científicas y religiosas.

Discusiones científicas

Una discusión científica por lo general se preocupa por cuestiones de hecho y por teorías acerca de cuestiones de hecho. Las cuestiones que surgen en las discusiones científicas son, en principio, cuestiones a las que se puede dar respuesta. Pueden responderse descubriendo datos relevantes, o consultando autoridades científicas reconocidas, o haciendo observaciones apropiadas, o citando leyes de la naturaleza que sean pertinentes al caso, o realizando experimentos apropiados. Las discusiones en una clase de ciencia pueden ser muy intensas y animadas, especialmente si hay algún desacuerdo con respecto a cómo se va a interpretar cierta evidencia, o acerca de si una cierta teoría explica todos los datos fácticos pertinentes.

En términos generales, el científico está tratando de explicar y describir una porción del mundo. Por lo tanto, una clase de ciencias puede plantear discusiones sobre preguntas tales como cuáles son las causas de las manchas solares, cuál es la temperatura del hielo seco, cómo trabaja el corazón, cómo circula la sangre, qué fue la Edad de Piedra, cuál es la causa de los terremotos, etcetera. En general, los asuntos de los que tratan estas preguntas pueden ser aclarados y entendidos a traves de una discusión y análisis adecuados de teorías científicas elementales y de la evidencia científica disponible. Así que una discusión científica está sujeta a la autoridad de la evidencia empírica, mientras que esa evidencia empírica es interpretada dentro del marco de referencia aceptado del entendimiento científico. En principio, por lo tanto, la resolución de disputas científicas siempre es posible.

Discusiones sobre creencias religiosas

Muchos niños en tu clase poseen ya un conjunto de creencias religiosas adquiridas de sus padres, de sus escuelas dominicales, de discusiones con sus compañeros, y a veces de sus propias observaciones. Esas creencias pueden estar relacionadas con el destino del mundo, el problema de la inmortalidad personal, la existencia de un Dios, la esperanza de una recompensa o castigo divinos, etc. Estas, por lo general, no son el tipo

de preguntas que pueden ser decididas de un modo u otro a través de evidencias empíricas. De ningún modo forma parte del rol del profesor de filosofía el criticar las creencias religiosas de un niño, o el tratar de minimizarlas incluso de modo indirecto. El profesor simplemente no puede meterse en el área de las creencias religiosas de los niños sin convertirse en culpable de adoctrinamiento. Por otra parte, no se puede plantear ninguna objección seria al hecho de permitir que el niño conozca un panorama de las alternativas a partir de las cuáles los seres humanos en diferentes partes del mundo seleccionan sus creencias. Después de todo, si no se considera adoctrinamiento el sugerir a los niños que creen en muchos dioses, o en ninguno, que se pueden concebir alternativas para sus puntos de vista, ¿por qué no sería entonces tambien posible el sugerir a aquellos que creen en un único ser sobrenatural el que hay otras muchas alternativas?

Siempre es desafortunado cuando un profesor, por egoísmo o ignorancia, trata de modificar las creencias religiosas de los niños en el aula. Dicha invasión de la integridad intelectual del niño representa no sólo una falta de respeto hacia el niño, sino también una interpretación errónea por parte del profesor de la naturaleza de la ciencia, la naturaleza de la filosofía y la naturaleza de la educación. Algunos individuos piensan que las creencias religiosas de los niños no son sólidas a la luz de lo que sabemos de ciencia y filosofía, y que pueden ser corregidas con una dosis saludable de información científica y filosófica. Pero no existen hechos tales que puedan deshacer las creencias religiosas de una u otra clase. Desde el momento en que las creencias religiosas son asuntos de fe, es incierto el que puedan ser resueltas ya sea a través de la ciencia ya sea a través de la filosofía.

Por supuesto que es muy posible que los niños tengan discusiones de tipo religioso, así como pueden también discutir entre ellos sobre sus familias, sus amigos, sus miedos, sus alegrías, y otros asuntos privados. Una discusión informal de religión entre niños consiste típicamente en comparar y contrastar sus respectivos sentimientos y pensamientos acerca de asuntos religiosos. Por lo general no implica la búsqueda de *las presuposiciones subyacentes,* o el análisis del significado de conceptos, o la búsqueda de definiciones claras que a veces caracterizan a las discusiones filosóficas. En otras palabras, las discusiones religiosas no exploran

los fundamentos sobre los que se apoyan las creencias religiosas, mientras que una discusión filosófica no puede quedar satisfecha a menos que explore sus propias presuposiciones.

En suma, los profesores deben tener mucho cuidado de que este curso en pensamiento filosófico no se convierta, en sus manos o en las manos de los estudiantes, en un instrumento para atentar contra las creencias religiosas de algunos de los niños de la clase. Idealmente, el curso debe servir como una herramienta mediante la cual los niños puedan clarificar y encontrar fundamentos más firmes *para sus propias creencias.* El rol del profesor es doble. No es el de cambiar las creencias de los niños, sino el de ayudarles a encontrar razones mejores y más suficientes para creer en aquellas cosas en las que, despues de cuidadosa reflexión, *ellos* han elegido creer. Y mas aún, el de reforzar su comprensión de los aspectos implicados en mantener las creencias que para ellos son importantes.

Discusiones filosóficas

Hemos tratado de demostrar que la ciencia y la religión representan áreas del interés humano que están muy distanciadas en cuanto a su pertinencia para el aula. En otras palabras, desde un punto de vista educativo, las discusiones científicas y las discusiones religiosas son asuntos distantes y no deben de ser confundidas con las discusiones filosóficas.

Esto no quiere decir que las discusiones filosóficas puedan comenzar sólo más allá de la ciencia y la religión. Las discusiones filosóficas frecuentemente tratan cuestiones científicas y cuestiones religiosas, del mismo modo en que pueden tratar cualquier otro tema. La filosofía puede o no ser parcial en una discusión sobre descripciones factuales del mundo de la interpretación religiosa de la realidad. En su papel de observador objetivo, un filósofo no es más parcial en estas discusiones de lo que lo es un árbitro en un juego que está arbitrando. Ante todo, el árbitro representa el espíritu de imparcialidad que trata de velar porque el juego prosiga de la manera más justa posible. De una manera más o menos similar, la filosofía se preocupa por clarificar significados, descubrir supuestos y presuposiciones, analizar conceptos, considerar la vali-

dez de procesos de razonamiento, e investigar las implicaciones de las ideas y las consecuencias que tiene para la vida humana el sostener unas ideas en lugar de otras.

Esto no quiere decir que la filosofía se preocupe sólo por la clarificación de conceptos: también es una fértil fuente de ideas. Donde quiera que hay un límite en el conocimiento humano, aquellos que reflexionan acerca de ese área particular pueden simplemente especular en un esfuerzo para entender lo que hay allí. Gradualmente, conforme se desarrollan métodos de investigación en esa nueva área, conforme se van perfeccionando los métodos de observación, medida y predicción, el período de especulación filosófica es reemplazado por uno de entendimiento científico. En este sentido, la filosofía es la madre de todas las ciencias, porque cuando la especulación filosófica se vuelve más rigorosa y fundamentada, cuando comienza a darse la medición y la experimentación y la verificación, la filosofía se convierte en ciencia. En este sentido, la filosofía es la fuente de ideas que precede al desarrollo de toda empresa científica.

Ahora bien, ¿qué quiere decir todo esto en cuanto al papel del profesor en la orientación de una discusión *filosófica*? Primero, el profesor debe tener presentes las distinciones que se hicieron entre discusiones científicas, religiosas y filosóficas y debe mantener estas sutiles distinciones como guías al alentar a los niños a que piensen filosóficamente. El profesor debe ser consciente de que lo que comenzó como una discusión filosófica puede fácilmente convertirse en una disputa sobre algo que tiene que ver con datos o hechos concretos y que sólo se puede dirimir buscando la evidencia empírica que esté a su alcance. Una vez que la discusión haya tomado este giro, el papel del profesor es sugerir en dónde puede encontrarse la evidencia empírica en vez de continuar especulando. Por ejemplo, no es una discusión filosófica si en el aula se plantea una disputa acerca de la suma de 252 y 323. Sin embargo, sí es una cuestión filosófica el preguntar: «¿Qué es la suma?», o «¿Qué es un conjunto?» Es muy fácil encontrar en un libro el año exacto en que Colón llegó al Hemisferio Occidental. Sin embargo, esto no resuelve la cuestión acerca de «¿Quién fue la primera persona que descubrió el Hemisferio Occidental?», una noción que es rica en ambigüedades y que requiere clarificación. Nosotros asumimos que lleva un tiempo a la luz el llegar a

la Tierra desde el Sol. Pero no tenemos una ciencia del tiempo en sí mismo y, por lo tanto, cuando los niños preguntan «¿Qué es el tiempo?» están haciendo una pregunta filosófica, y no hay ninguna razón para, a través del diálogo con sus compañeros y su profesora, no exponer algunos de los puntos de vista alternativos que han ofrecido los filósofos, si es posible expresar estos puntos de vista en términos que los estudiantes puedan entender.

Las discusiones filosóficas pueden desarrollarse a partir de muchas de las preguntas de los niños sobre el *significado* de alguna idea. Depende de la profesora el aprovechar estas oportunidades y usarlas como un punto de partida para la exploración filosófica. Si una niña quiere saber el significado de la palabra «autoridad», o el de la palabra «cultura», o el de la palabra «mundo», o el de la palabra «respeto», o el de la palabra «derechos», la profesora puede tomar cualquiera de ellas como punto de partida para conseguir tantos puntos de vista como niños haya en la clase, ofreciendo a los niños puntos de vista adicionales que han sido desarrollados por filósofos, examinando las consecuencias de mantener un punto de vista u otro, y clarificando el significado de las presuposiciones de los diferentes puntos de vista.

¿Cómo se relaciona la filosofía con la educación en el área de las ciencias?

A veces se ha mencionado que los «hechos» científicos se presentan a menudo en el aula como si fueran definitivos y absolutos. Dicho acercamiento es contrario al espíritu de la investigación científica, según el cuál ningún hecho puede nunca ser considerado indubitable. El negarle al estudiante el derecho de dudar sobre el resultado de una investigación científica es impedir la continuación de dicha investigación. Por otra parte, lo que el instructor siempre tiene que dejar claro, es que los «hechos» que enseña descansan sobre evidencias que son siempre repetibles o de algúna manera demostrables. Sólo cuando la ciencia se enseña de modo tal que se ignora las limitaciones de los procedimientos empíricos, se convierte en adoctrinamiento.

Por lo tanto, el beneficio de Filosofía para Niños para la educación científica es que alienta el tipo de temperamento mental que todos los

científicos tanto valoran. Cuando los estudiantes cuestionan los datos que se les dan en las ciencias, su comportamiento es totalmente acorde con la tarea de la ciencia. Aún más, el marco mental filosófico es esencial como un antídoto contra el dogmatismo científico, y como una fuente de ideas frescas y provocativas que deben ser afrontadas por las investigaciones científicas.

Muchas de las dificultades por las que hoy en día están pasando los programas de educación en el área de las ciencias se deben al hecho de que no muchos jóvenes aprecian lo que la ciencia trata. Encuentran poco con lo que poder identificarse; no entienden la metodología; no tienen una idea clara de la diferencia entre maneras acertadas y maneras no acertadas de razonar, y tampoco tienen un sentido general del propósito de entender las cosas de manera científica. Es difícil imaginarse cómo los estudiantes que no han sido enseñados a valorar la diferencia entre razonamiento eficaz y razonamiento defectuoso van a poder trabajar de manera efectiva en temas científicos. Es difícil imaginar cómo estudiantes que no han sido enseñados a sacar inferencias apropiadas a partir de lo que perciben o a partir de formulaciones verbales, van a poder ser formados para involucrarse en la experimentación científica.

En resúmen, estamos sugiriendo que los enfoques de la educación en el area de las ciencias deben proporcionar al estudiante una orientación inicial en la empresa científica, que deben a su vez proporcionar incentivos que motiven a los niños para implicarse en la ciencia, y deben proporcionar también un conjunto de hábitos de trabajo que combinen sus inclinaciones creativas e imaginativas con sus propios deseos de pensar de un modo ordenado y disciplinado acerca del mundo. Colocar a la filosofía en el currículum puede ser un paso en la dirección del logro de estas metas.

El cuestionamiento inherente a la filosofía es una precondición necesaria para el éxito de un curso de ciencias; si se pospone hasta después de que la educación en la ciencia ya haya comenzado, a menudo es demasiado tarde para mantener el nivel de curiosidad que una educación científica con éxito debe preservar. Filosofía para Niños, al lidiar con muchas de las preguntas que los niños naturalmente tienen acerca de sus propias experiencias de vida, crea las condiciones que hacen posible que la instrucción científica que reciben siga siendo pertinente para ellos.

Frecuentemente, es la falta de dichas condiciones la que pone en peligro un programa presentado de manera más tradicional. Es nuestra tesis que la filosofía puede proporcionar esta continuidad y que, en cuanto a los objetivos de los educadores científicos mismos, la ciencia puede ser enseñada de modo más efectivo cuando un programa de Filosofía para Niños está presente que cuando está ausente.

Alentar el diálogo filosófico

Discusiones, buenas discusiones, y discusiones filosóficas

De vez en cuando, uno escuchará este tipo de comentario en una conversación entre profesores: «Hoy hemos tenido una buena discusión en la clase». Dicho comentario lo deja a uno con la impresión de que dichas discusiones no suceden muy a menudo. Es algo como escuchar el comentario, «Mi tío Pedro estuvo sobrio la semana pasada»: uno se queda con la impresión de que las semanas en que el tío Pedro no está borracho son pocas y muy espaciadas entre sí.

Pero tendemos a pensar sobre las buenas discusiones como si dependieran en gran parte de la suerte. Agradecemos la buena fortuna que nos trae un buen diálogo en el aula del mismo modo en que agradecemos un bonito día en febrero, pero asumimos que no podemos promover ninguno de los dos.

Sin embargo, esto es decididamente un error. Definitivamente, se pueden promover las buenas discusiones y también las buenas discusiones filosóficas. Pero primeramente debemos saber qué es exactamente lo que estamos tratando de lograr. Necesitamos saber cómo distinguir las meras discusiones de las buenas discusiones, y saber qué es lo distintivo de las discusiones filosóficas.

Uno puede tener buenas discusiones acerca de cualquier tema, en contraste con discusiones que no tienen dirección y son superficiales. Una buena discusión no necesita involucrar a todos los presentes (algunas personas aprenden más escuchando que hablando; están participando plenamente, aunque estén callados). Una buena discusión no se da necesariamente sólo porque muchos participantes estén hablando y ex-

presando sus ideas. Ni puede uno decir con satisfacción que tuvo una buena discusión sólo por el hecho de que la clase se haya polarizado, o porque unos cuantos participantes se enfrentaron entre sí.

Una buena discusión ocurre en cualquier área cuando el resultado final marca un progreso definitivo comparado con las condiciones que existían cuando comenzó. Quizá es un progreso en comprensión; quizá es un progreso al haber alcanzado algún tipo de consenso; quizá es progreso simplemente porque se formuló el problema, pero en cualquiera de los casos hay un sentido de movimiento hacia adelante que se percibe. Algo se logró; un producto de grupo se ha alcanzado (cf. Justus Buchler, «What is a Discussion?», *Journal of General Education,* VIII, no. 1, oct. 1954, 7-17).

En comparación, una mera discusión puede suscitar comentarios de varios de los individuos presentes (uno duda en llamarlos «participantes») pero sin alcanzar una «comunión de mentes». Los individuos pueden tener éxito en expresar la perspectiva desde la cual ven el asunto, pero las perspectivas nunca se cruzan como para formar parte de un marco de referencia más amplio. Un grupo de individuos pueden ofrecer pruebas acerca de sus creencias, pero muy bien podrían estar viviendo en diferentes universos dada la falta de relación que existe entre los testimonios de unos y los otros.

Sin embargo, una mera discusión puede ser la tierra fértil en la que puede brotar una buena discusión, del mismo modo que una buena discusión acerca de cualquier tema puede ser la tierra fértil de la que brote una discusión filosófica. La cuestión es que podemos decir qué es una buena discusión a partir de lo que *surge* conforme va progresando la discusión. Una mera discusión es lineal y episódica, como una novela picaresca mediocre en la cual hay una serie de episodios colocados uno después del otro, pero a partir de los cuales nunca *se construye* nada. Por otra parte, una buena discusión es acumulativa; cada contribución es, en efecto, una línea de fuerza o un vector que converge con las otras y es orquestada con ellas. El que haya completo acuerdo o desacuerdo al cierre del episodio tiene poca importancia; lo que importa es que las contribuciones de cada participante se relacionan y se refuerzan unas a otras conforme cada participante aprende a partir de lo que los otros han dicho (y también aprende, por supuesto, de sus propias contribuciones)

y conforme cada sucesiva contribución a la discusión refleja los incrementos sucesivos de comprensión que aquel participante ha acumulado.

Si uno escucha cuidadosamente los comentarios del líder de una discusión del tipo de la «lluvia de ideas» —o de un moderador en una discusión ordinaria— y después compara estos con las preguntas o comentarios de un profesor de filosofía, uno no puede mas que sorprenderse con la diferencia. La persona cuyo único propósito es extraer comentarios u opiniones de tantas personas como sea posible a menudo dirigirá a los participantes preguntas como las siguientes:

¿Cuál es tu opinión sobre este asunto?
¿Cuáles son tus creencias acerca de este tema?
¿Estás de acuerdo con lo que se ha dicho?

En otras palabras, preguntas como las mencionadas anteriormente simplemente buscan obtener opiniones, pero no promueven el razonamiento. No se alienta a cada participante para que formule sus puntos de vista de manera racional, sino a expresarlas como salgan de su cabeza en ese momento.

En una discusión filosófica, por otra parte, se verá al profesor haciendo preguntas como las siguientes:

¿Qué razones tienes para decir eso?
¿Por qué estás de acuerdo (o en desacuerdo) con ese punto?
¿Cómo estas definiendo el término que acabas de usar?
¿Qué quieres decir con esa expresión?
¿Lo que estas diciendo ahora es coherente con lo que habías dicho antes?
¿Podrías aclarar esa afirmación?
Cuando dijiste eso, ¿qué implicaban tus afirmaciones?
¿Qué se sigue de lo que acabas de decir?
¿Sería posible que tú y él se estuvieran contradiciendo?
¿Estás seguro de que no te estas contradiciendo?
¿Que alternativas hay para la formulación que hiciste?

Para dirigir una discusión filosófica, uno tiene que desarrollar una sensibilidad para saber qué tipo de pregunta es apropiada en cada situación y la secuencia en la que se pueden hacer dichas preguntas. Una profesora de filosofía puede detenerse con un comentario de un estudiante,

perseguirlo, explorarlo. mientras que por otra parte puede juzgar que el comenterio de otro estudiante se sostiene a sí mismo sin requerir más exploración. porque en ese momento más exploración podría ser contraproducente. No hay ninguna receta para la técnica de discusión perfecta, aunque los profesores interesados en encontrar modelos harían muy bien en leer los *Diálogos* de PLATÓN, en dónde SÓCRATES es presentado como un profesor de filosofía, esto es, un profesor en el arte de obtener un diálogo productivo.

Motivar a los estudiantes

Lograr que los estudiantes se impliquen en un diálogo filosófico es un arte. Como con cualquier arte, un poco de conocimiento previo es un prerrequisito; en este caso, el profesor debe poseer una comprensión de cuándo es apropiado intervenir y cuándo no lo es. Hay veces en las que lo mejor que uno puede hacer para dirigir una discusión filosófica es no decir nada y dejar que las cosas sucedan. De hecho, la meta hacia la cuál una discusión filosófica debe moverse es una en la que hay una máxima interacción *estudiante-estudiante,* en contraste con el comienzo de dicha discusión en la que la interacción *profesor-estudiante* es la que predomina.

Obtener puntos de vista u opiniones

En repetidas ocasiones hemos hecho hincapié en que la discusión del aula debe comenzar con los intereses de los estudiantes, y que el pedir que los niños lean una historia es una manera de crear una experiencia que movilizará y cristalizará sus intereses. Todos estamos familiarizados con el hecho de que nuestros propios intereses tienden a decrecer a menos que sean estimulados y dirigidos; lo que tiene de utilidad pedagógica la obra de arte es que anima aquellos intereses nuestros que de otra manera permanecerían adormecidos e inertes.

Una vez que los niños hayan leído la historia, les puedes preguntar qué encontraron interesante en ella y, conforme la clase va ofreciendo comentarios, es conveniente escribirlos en el pizarrón y comprobar con

los estudiantes hasta qué punto es correcta la representación escrita de sus ideas en el pizarrón. Esta serie de «puntos de interés» se convierte entonces en el plan de trabajo para la discusión de clase. (Hay que notar que se trata esencialmente del plan de trabajo de los niños, no el del profesor, aunque el profesor puede juzgar conveniente agregar a esta agenda algo que él considera importante si los alumnos parecen haberlo pasado por alto).

A continuación se toma el primer punto del plan de trabajo para discutirlo. El profesor puede pedirles su punto de vista. Si tardan en ofrecer sus puntos de vista, el profesor puede pedir a la persona que sugirió el tema que elabore un poco más su idea. Esto puede hacerlo con preguntas como:

> ¿Por qué encontraste interesante ese incidente en particular?
> ¿Estás familiarizado con incidentes de este tipo?
> ¿Con qué puntos de vista estás de acuerdo y con cuáles no lo estás?
> ¿Cómo te ayudó esta parte de la historia para entender el resto de ella?
> ¿Hay algo en este episodio que hayas encontrado sorprendente o interesante?
> ¿Habla este episodio de algo que tú crees que debiéramos discutir?

Por supuesto que el profesor probablemente descubrirá que hay un número de preguntas que pueden ser más específicas y relevantes para el tema sugerido que las que acabamos de sugerir. En ese caso, el profesor no debe dudar en comenzar a hacer las preguntas que sean más pertinentes para el tema o punto del plan de trabajo que se está discutiendo.

Ayudar a los estudiantes a que se expresen ellos mismos: clarificación y reformulación

A veces, durante la enseñanza de la clase, la profesora puede darse cuenta de que los estudiantes tienen dificultades para expresarse. Quizá simplemente no pueden encontrar las palabras apropiadas; quizá son tímidos. En cualquier caso, la profesora puede, en esas ocasiones, tratar de facilitar la participación ofreciéndoles frases de ayuda como las siguientes:

Parece que estas diciendo....
¿Pudiera ser que....?
¿Estás diciendo que...?
Esto es lo que te he escuchado decir...
Me da la impresión de que...
Puede ser esto lo que estás diciendo, que...
Conforme a lo que escucho, estás diciendo que...
Así que como tú lo ves...
Corrígeme si me equivoco, ¿pero no es esto....?
Entonces, desde tú punto de vista...
Lo que yo entiendo de lo que dices es...
¿Estoy en lo cierto al asumir que lo que estás diciendo es...?
¿Sería razonable el expresar tú posición así...?
Me pregunto si lo que estás diciendo podría ponerse de este modo...
¿Ayudaría si expreso lo que dijiste de este modo...?

Se notará que estas frases son utilizadas por la profesora para *clarificar* lo que el niño ha dicho. No pide las razones o las implicaciones de lo que el niño dijo; simplemente son esfuerzos para *reformular* o ayudar a que el niño *reformule* ciertos comentarios que necesitan clarificación.

Sin duda es preferible que los niños clarifiquen sus propios puntos de vista en lugar de que el profesor lo haga por ellos. Pero hay ocasiones en que los estudiantes se encuentran en un atolladero al tratar de encontrar palabras más apropiadas para lo que quieren expresar, y el profesor puede ayudar al ofrecer una reformulación más comprensible de sus comentarios.

La ventaja de hacer esto es que facilita la discusión. El peligro está, claramente, en que lo que parece ser una inocente traducción de los puntos de vista del niño a una formulación que sea entendida más fácilmente, es realmente una interpretación del punto de vista original, una interpretación que bien podría ser una *tergiversación* de lo que el niño intentaba decir originalmente. Todos tenemos tendencias manipuladoras de las cuáles podemos o no ser concientes, y un modo en el que estas surgen es en nuestros esfuerzos para hacer que otros crean lo que nosotros creemos intentando persuadirlos de que lo que realmente están tratando de decir es precisamente lo que nos gustaría escuchar que dijeran. Pero la obligación del profesor es ayudar a que los niños expresen lo que piensan, incluso cuando lo que piensan resulte no ser lo que al profesor

le gustaría que pensaran. Si el profesor está en desacuerdo con ellos, puede haber ocasiones en las que pueda decírselo y explicarles el porqué. Pero tergiversar los puntos de vista de los estudiantes mediante una sutil reformulación de los mismos equivale a manipular y adoctrinar, que es otra manera de decir que es inapropiado para el diálogo filosófico.

Explicar los puntos de vista de los estudiantes

Por otra parte, el profesor puede desear hacer un poco más que simplemente ayudar a los estudiantes a que clarifiquen sus puntos de vista reformulándolos. El profesor puede querer explorar no sólo lo que dicen sino el *sentido* de lo que dicen. Existe una diferencia entre preguntarle a un estudiante, «Estás diciendo que...» y preguntarle al mismo estudiante, «Lo que dices implica que...» Es la diferencia entre lo que uno afirma y el modo en que dicha afirmación ha de ser interpretada.

Pero antes de discutir lo que implica interpretar las afirmaciones de los estudiantes, el profesor debe poner atención en lo que es la *explicación.* La explicación se sitúa entre la reformulación no tergiversada y la interpretación. Explicas cuando seleccionas y enfatizas ciertas características de lo que el estudiante ha afirmado. O se puede alentar a los estudiantes mismos para que expliquen lo que han dicho. Estos son algunos de los comentarios que indican una explicación:

¿La idea que quieres expresar es...?
¿Qué puntos de los que has mencionado te gustaría enfatizar?
Así que piensas que los siguientes puntos son importantes...
¿Podría resumir tu argumentación de la manera siguiente...?
¿Podrías darnos un resúmen rápido de los puntos que estás expresando...?
Esto es lo que yo entiendo como lo más sustancial de lo que expresaste...

Interpretación

La discusión en el aula puede centrarse ahora en el *significado* de lo que alguien ha afirmado, o en el *significado* de algún pasaje que la clase

ha leído. Cuando desentrañamos significados, estamos haciendo interpretación.

Lo que tú dices tiene sentido para ti en tu marco de referencia, en tu experiencia pesonal. Pero la interpretación de tus afirmaciones puede diferir marcadamente de tu propia interpretación de lo que dijiste. En otras palabras. le infundes un significado a tus comentarios. mientras que otras personas le pueden infundir uno muy distinto.

Ahora bien. al guiar una discusión filosófica, es muy importante ser conscientes no sólo de lo que se está diciendo, sino también de cómo están interpretando lo que se está diciendo varios miembros de la clase. Hay dos maneras de alcanzar el significado de lo que se está diciendo. inferir lo que se *está implicando lógicamente* e inferir lo que se está *sugiriendo,* aunque no esté lógicamente implicado.

Inferir las implicaciones lógicas

Al estudiar lógica. puedes aprender a identificar lo que se puede inferir lógicamente a partir de unos enunciados o grupos de enunciados dados. La lógica va a ser capaz de decirte. por ejemplo. que del enunciado. «Ningún perro es un reptil», puedes inferir lógicamente que ningún reptil es un perro, pero no puedes inferir lógicamente de ella que todos los perros son vertebrados. o que ningún reptil es peludo.

La lógica tambien te dirá que de dos enunciados ordenados de la siguiente forma:

> Todos los disc-jockeys son humanos
> Todos los humanos son mortales

Puedes legítimamente inferir que «Todos los disc-jockeys son mortales.» La lógica puede decirnos. en otras palabras, lo que está implicado en lo que decimos, siempre y cuando lo que decimos pueda ser formulado y ordenado de acuerdo con las reglas de la lógica. Durante una discusión en el aula estas condiciones estrictas a menudo no se dan. Podemos estudiar ejemplos idealizados, como Harry, en el capítulo I de *El descubrimiento de Harry,* cuando identifica un ejemplo de una inferencia deductiva inválida (de hecho, en ese capítulo, identifica no menos de dos de estos ejemplos). En las discusiones de la vida real, dichas posibilidades de exámen minucioso para identificar inferencias lógicas no son muy frecuentes. Sin embargo, el dominio de la lógica equipa al lector con herramientas poderosas para la extracción de significados precisos a partir de lo que se ha leído.

Inferir lo que se está sugiriendo

La interpretación es una cuestión de encontrar significado mediante el descubrimiento de lo que está implicado o lo que se está sugiriendo en lo que alguien ha expresado. Hay que notar que las personas extraen *inferencias,* pero las expresiones tienen *implicaciones.* Las implicaciones de una expresión son sus consecuencias significativas: algunas de estas consecuencias significativas están implicadas lógicamente y algunas otras están simplemente sugeridas.

Por ejemplo. si un miembro de una clase dice. «¡Oh, no! ¡Juanito no es tu consentido para nada! ¡Simplemente saca altas calificaciones porque es *tan* brillante!» el profesor no estaría equivocado al sospechar que lo que se dijo fue irónico y que se está sugiriendo (aunque ciertamente no es una implicación lógica) que Juanito es realmente el consentido del profesor.

O si alguien dice, «Ayer, Frank se cambió a un asiento de adelante. Ahora, toda la fila del frente se cambió para la parte de atrás del aula», ciertamente se está sugiriendo que los estudiantes de la fila del frente se cambiaron *porque* Frank se cambió para el frente; sin embargo, en ningún lado esto está lógicamente implicado. También hay inferencias no verbales que se deben detectar. Las maneras de detectarlas va desde entender lo que se está sugiriendo con una entonación o un énfasis ligeramente fuera de lo común hasta detectar gestos o expresiones del rostro dentro de la clase e interpretar sus significados como respuestas a lo que se ha dicho.

Ya que la interpretación consiste en extraer lo que se está sugiriendo o implicando, a veces la profesora puede hacer que la discusión avance por medio de su interpretación apropiada de lo que los estudiantes han

expresado acerca de un punto en particular. Las interpretaciones pueden ser introducidas con frases como:

De lo que se ha dicho, yo concluyo que...
Si no me equivoco, tu posición puede ser interpretada de esta manera...
Corrígeme si me equivoco, ¿pero no estás diciendo, en resumen que...?
De lo que estas diciendo, parece seguirse lógicamente que...
¿Estás sugiriendo que...?
¿Estás implicando que...?
¿Estaría distorsionando lo que dices si lo pongo de este modo...?
Interpreto lo que quieres decir del modo siguiente...
¿Podemos poner lo que quieres decir de este modo...?
¿Puedes explicar lo que quieres decir con lo que acabas de decir?
Si lo que estás diciendo es correcto, ¿no se seguiría de ello que...?
Si lo que estás diciendo es correcto, ¿cómo explicas el hecho de que...?
En vista de lo que has expresado, ¿no piensas que...?
En vista de lo que has expresado, ¿crees que...?
Creo que lo que acabas de decir es significativo o no lo es porque...
Me parece que las implicaciones de lo que dijiste son enormes porque...
¿Estarías en desacuerdo con esta interpretación de lo que dijiste?

Buscar la coherencia

Durante el transcurso de una discusión filosófica es útil hacer preguntas acerca de la coherencia. (Por «coherencia» se entiende la práctica de utilizar un mismo término de modo tal que tenga el mismo significado cuando el término es empleado varias veces en el mismo contexto.) Puedes sospechar que una persona no está siendo coherente en la presentación de sus puntos de vista, o puedes sentir que los puntos de vista de varios individuos en el aula son incoherentes unos con otros. En cada caso, sería bueno explorar dichas posibilidades usando preguntas o comentarios como los siguientes:

¿Poco antes, cuando usaste la palabra ----------, no la usaste en un sentido bastante diferente al que estás usando ahora?

¿Están en realidad en desacuerdo uno con otro, o simplemente están diciendo la misma cosa pero de dos maneras diferentes?

Me parece que hay una contradicción directa entre esos dos puntos de vista...

Solamente para elaborar un poco más ese punto, ¿no sería coherente el agregar que...?

Por supuesto que tus puntos de vista son coherentes; pero aún así podrías estar equivocado porque...

Pedir definiciones

Hay ocasiones en las que los términos que están siendo utilizados en una discusión llegan a provocar más confusión que claridad. En dichas ocasiones valdría la pena hacer una pausa para buscar una definición, o abandonar completamente los términos problemáticos.

Lo que sucede muy a menudo es que una discrepancia entre niños puede tener su orígen en el hecho de que están usando un término idéntico, pero lo están definiendo de maneras muy diferentes. Una vez que todos son conscientes de este hecho, pueden decidir o bien tratar de llegar a una definición común o bien encontrar términos alternativos que sean más apropiados.

Los niños pueden estar en desacuerdo respecto a si una película es buena o no, o respecto a si un ornitorrinco es un pez, un pájaro o un mamífero. En casos sencillos como estos últimos, es obvio que un diccionario es el mejor recurso. Pero en otros casos, las palabras más controvertidas son aquellas que son muy ricas en significados alternativos. El profesor debe tratar de llegar a las definiciones que los alumnos están utilizando implícitamente, en caso de que sea necesario, haciéndoles preguntas como:

¿Cuando usas la palabra ----------, qué quieres decir?
¿Podrías definir la palabra ----------, que acabas de utilizar?
¿A qué se refiere la palabra ----------?
Si una cosa es un ----------, ¿cuáles son sus características principales?

Por lo general, el profesor debe ser prudente al pedir definiciones porque al hacerlo se corre el riesgo de convertir la discusión *sólo* en una disputa sobre definiciones. Por ejemplo, la clase puede estar discutiendo el tema de la guerra, y el diálogo está progresando bien. Entonces la profesora introduce la pregunta, «¿Qué queremos decir con "guerra"?» Es una pregunta excelente, pero debe ser hecha en el momento apropia-

do, cuando los estudiantes comienzan a ver las dificultades implícitas en la palabra y no cuando el diálogo está transcurriendo de manera fluida y productiva porque ciertos significados de la palabra se están dando por sentados.

Por otra parte, hay discusiones que parecen no poder despegar a menos que se definan desde el primer momento uno o varios de los términos básicos. Por ejemplo, una clase puede estar discutiendo sobre lo que pasa en el capítulo V de *El descubrimiento de Harry* y encontrarse con que es esencial llegar a un consenso sobre el significado de la palabra «educación.» En dichos casos, el profesor podría comenzar pidiendo la palabra o palabras claves que hay que definir.

Buscar presuposiciones

Si una de las características principales del diálogo filosófico es descubrir lo que se está *implicando* (lo que se sigue de) de lo que se dice, otra de las características principales es la búsqueda de las presuposiciones que subyacen en lo que lo que se está diciendo. Es típico de los filósofos buscar las presuposiciones en las que se basa cada pregunta y cada afirmación —y esta búsqueda caracteriza además las discusiones filosóficas, especialmente aquellas que son más penetrantes y profundas.

Descubrir las presuposiciones no significa necesariamente que los estudiantes tengan que abandonar esas presuposiciones. Pero puede ser que provoque el que vuelvan a pensar y modificar lo que dijeron basados en dichas presuposiciones.

Muy a menudo explicitar lo que da por supuesto el que pregunta, pone de manifiesto por qué la pregunta parece incontestable. Seguramente, si alguien te pregunta a qué distancia de aquí está la tierra de nunca jamás, rechazarías la pregunta basándote en varias razones, como la de que presupone que la tierra del nunca jamás existe, que la distancia que nos separa de ella es mensurable, que «aquí» es un lugar preciso, etcétera. O, si alguien te preguntara si hace más calor en el invierno que en la ciudad, tú protestarías diciendo que la pregunta se basa en la presuposición de que el invierno y la ciudad pueden ser comparados en términos de temperatura. O si se hace la pregunta, «¿Cómo va a acabar el

mundo?» ciertamente es legítimo el preguntar por qué el que formula la pregunta está dando por supuesto que el mundo va a acabar. Se les puede presentar a los niños un modelo de análisis crítico de preguntas y afirmaciones para detectar cuáles son sus presuposiciones y si alguna de ellas no está garantizada. Esto se puede hacer mediante preguntas como:

> ¿No estás dando por supuesto que...?
> ¿Lo que dices no presupone que...?
> ¿Lo que dices no se basa en la noción de que...?
> ¿Lo que acabas de decir está basado en tu creencia de que...?
> ¿Dirías eso si no creyeras también en...?

Si una niña te pregunta algo como «¿en qué se diferencian los osos de los mamíferos?», puede estar presuponiendo que el mamífero es simplemente otra especie diferente de animal. En ese caso, puedes corregir su presuposición equivocada. Pero en otro caso, puede ser que descubras que su presuposición es correcta, pero lo que ha inferido a partir de ella está equivocado. Por ejemplo, un niño pequeño puede afirmar que los árboles nunca mueren. Supón que le preguntas en que basa su creencia, y él te contesta, «Sólo se mueren las cosas vivas». En este caso, su presuposición es correcta, pero ha sacado una inferencia equivocada a partir de ella debido a que ha hecho otra presuposición, y en este caso, equivocada: que los árboles no son cosas vivientes.

Señalar las falacias

Si los profesores toman la iniciativa de mostrar a los alumnos las falacias que cometen durante las discusiones de clase, notarán que, después de un cierto tiempo, los estudiantes comienzan a hacer lo mismo y a corregirse unos a otros en situaciones similares. Por ejemplo, el profesor puede identificar falacias como las siguientes:

1. No creería nada de lo que ella tiene que decir en historia. Todo el mundo sabe que su abuelo estuvo en la cárcel.	Falacia que consiste en atacar a la persona en vez de atacar el argumento mismo que se está presentando.

2. Seguro que creo lo que dice acerca de política. Después de todo, él es el mejor delantero en la liga de fútbol.

   Falacia que consiste en apelar a una autoridad cuando la persona en cuestión no es una autoridad en ese asunto en particular.

3. Estuve pensando por qué falló el penalti. Ya se por qué lo hizo; yo deseé con fuerza que fallara y por eso falló.

   Falacia que consiste en sacar conclusiones precipitadas, en este caso, el asumir que el pensamiento debe haber causado lo que sucedió simplemente porque precedió a lo que sucedió.

Por supuesto que hay muchos otros tipos de falacias además de éstas, y uno de los objetivos de un curso de lógica es el de prepararle a uno para ser capaz de reconocer un buen número de falacias. Si el profesor tolera que los estudiantes cometan dichas falacias, entonces no sólo está alentando el pensamiento descuidado, sino que está fracasando en enseñarles en qué consiste un razonamiento pobre. Después de todo, aunque no todas las veces pueden encontrar sus *mejores* razones, eso no es pretexto para dejarles que se salgan con la suya ofreciendo sus peores razones.

Pedir razones

Una de las características de una discusión filosófica consiste en el desarrollo de la presentación sistemática de ideas. Por ejemplo, una teoría no es un concepto aislado sino una red de conceptos. De modo similar, lo que en filosofía se llama un *argumento* es una presentación sistemática de ideas ya que consiste en una *conclusión* que está apoyada por una o más razones.

Por lo general, los niños ofrecerán sus creencias u opiniones sin molestarse en fundamentarlas. El profesor debe tratar de obtener las razones que están preparados para ofrecer en apoyo de dichas ideas u opiniones. Poco a poco, otros estudiantes seguirán este ejemplo y demandarán razones a sus compañeros. Con el tiempo, muchos estudiantes formarán el hábito de ofrecer sus opiniones sólo cuando estas pueden estar sustentadas con razones.

Una razón puede o no estar conectada formalmente a una conclusión. Por ejemplo, si una niña dice que no cree que haya hombrecillos verdes en Marte, puede ofrecer como razón el hecho de que no existe evidencia de la existencia de dichos seres. Por otra parte, puede argumentar (correcta o incorrectamente) del modo siguiente:

> Sólo los habitantes de la Tierra son humanos.
> *Los Marcianos no son habitantes de la Tierra.*
> Por lo tanto, los Marcianos no pueden ser humanos.

Esto puede ser normalizado como un argumento formal, de modo que las razones de la estudiante sirvan como premisas para apoyar su conclusión. Esta discusión en el aula probablemente se desviaría entonces hacia la controvertida primera premisa.

Al solicitar razones de los estudiantes, las preguntas pueden ser bastante explícitas:

> ¿Cuál son las razones en las que te apoyas para decir eso?
> ¿Qué te hace pensar que...?
> ¿En qué te basas para creer que...?
> ¿Podrías ofrecer un argumento para apoyar tu afirmación de que...?
> ¿Por qué dices eso?
> ¿Por qué crees que tu punto de vista es correcto?
> ¿Qué puedes decir en defensa de tu punto de vista?
> ¿Hay algo que quieras decir para probar que tu punto de vista es correcto?
> ¿Podrías decirnos por qué crees que es de ese modo?

Cuando uno ofrece una razón en apoyo de una opinión se debe por lo general a que la razón ofrecida es menos controvertida y más aceptable que la opinión a la cuál está dando apoyo. En otras palabras, apelamos a las razones porque conllevan algo plausible. Comparen estos diálogos:

> Pregunta: ¿Por qué crees que el potasio es un mineral?
> Respuesta: Porque así lo dice en mi libro de ciencias.

> Pregunta: ¿Por qué dices que no tratas de vengarte cuando alguien te ha herido?
> Respuesta: Porque dos males no hacen un bien.

Pregunta: ¿Por qué crees que los extranjeros son sospechosos?
Respuesta: Porque siempre hablan en lenguas que yo no entiendo.

Pregunta: ¿No debieramos deshacernos de nuestro himno nacional porque es difícil cantarlo?
Respuesta: Creo que las razones en favor del himno (es hermoso y poco común) son más fuertes que la razón que acabas de mencionar en contra.

Pregunta: ¿Por qué has dejado de escuchar la radio mientras bebes?
Respuesta: Porque estoy cansado de oír a la gente hablar acerca de cómo el exceso en la bebida te puede llevar al alcoholismo.

Algunas de las razones citadas arriba son bastante plausibles mientras que otras no lo son, o son, en todo caso, igual de plausibles que la creencia que se supone que están fundamentando. Es por esto por lo que, cuando se pide a los niños que den razones, se debe insistir en que sean buenas razones, razones que tengan una alta probabilidad de ser plausibles.

Naturalmente que el profesor debe ayudar a los estudiantes a distinguir entre las opiniones que están adoptando y las razones que ofrecen en defensa de dichas opiniones. Pero los modales del diálogo exigen además que el profesor ayude a los estudiantes a formular las mejores razones que puedan para sustentar sus opiniones, independientemente del valor que el profesor dé a las mismas. Así que el profesor, en lugar de criticar las razones débiles que ofrece un estudiante, haría bien en ayudar a dicho estudiante a formular mejores razones. Así pues, por ejemplo, una profesora puede estar en contra de la caza de animales. Sin embargo, supón que durante la discusión del capítulo II de *Lisa*, un estudiante defiende la caza diciendo que les da la oportunidad inmejorable para que practiquen su puntería. Seguramente en un caso como éste, no se debe emplear demasiado tiempo considerando la debilidad de dicho argumento, pues puede ser mucho más productivo el considerar qué razones de más peso podría haber para defender la caza, como que los animales son depredadores, o que su sobrepoblación es un peligro, incluso cuando uno siga pensando que las razones en contra de la caza son más poderosas que las razones a favor.

Pedir a los estudiantes que digan cómo lo saben

La simple pregunta, «¿Cómo lo sabes?» puede ser muy útil para obtener de los niños un amplio abanico de explicaciones.

Puede hacer que surjan razones para sus afirmaciones, porque algunos estudiantes interpretan la pregunta como una petición de razones. Por ejemplo:

«Creo que va a llover.»
«¿Cómo lo sabes?»
«Porque el servicio meteorológico dice que va a haber lluvia.»

Puede conseguir que se citen evidencias en favor de la afirmación, observaciones o datos que se ofrecen apoyando lo que se ha dicho o afirmado. Por ejemplo:

«Creo que va a llover.»
«¿Cómo lo sabes?»
«Bueno, están esas nubes tormentosas allá en el norte, el viento está comenzando a soplar más fuerte, el barómetro está bajando y mi tobillo está comenzando a dolerme como suele dolerme cada vez que va a llover.»

O la pregunta «¿Cómo lo sabes?» puede acarrear explicaciones muy literales con repecto a cómo lo sabe uno. Por ejemplo:

«Creo que va a llover.»
«¿Cómo lo sabes?»
«Analizando la evidencia y tomando en cuenta mi experiencia pasada.»

Obviamente hay una diferencia entre preguntarles a los niños por qué creen lo que creen (pedirles razones) y preguntarles cómo saben lo que saben. En este último caso realmente les estamos pidiendo que expliquen su proceso de conocimiento y que digan por qué, cuando sienten que están seguros de estar en lo cierto, se sienten de ese modo.

Obtener y analizar alternativas

Si una niña expresara el punto de vista de que para poder hacerse rica una ha de ser deshonesta, seguramente querrías mostrarle que hay alternativas, que muchas personas se han hecho ricas sin ser deshonestas y que muchas personas han buscado otras metas en la vida que no son la riqueza. Finalmente la elección sería suya, pero al menos le habrías ayudado a ver las alternativas.

No es poco frecuente el que los niños insistan en que el modo en que ellos ven las cosas es el único modo en que se pueden ver dichas cosas. No han considerado ninguna alternativa porque no creen que haya ninguna alternativa que se pueda considerar. Es aquí donde se les puede liberar de una mentalidad estrecha, sugiriéndoles que bien puede haber otras posibilidades que explorar y ayudándoles a identificar y a examinar dichas posibilidades alternativas.

De este modo, si un estudiante insiste en que todas las cosas tienen que caer a la tierra, la profesora puede preguntar a los miembros de la clase si sería posible que los objetos no cayeran a la tierra. Si una estudiante expresa la opinión de que no hay cosa tal como la supervivencia después de la muerte, el profesor podría explorar qué posibilidades alternativas hay para ese punto de vista. Del mismo modo, el niño que cree firmemente que todo es maravilloso (al igual que el niño que cree que todo es terrible) necesita probablemente implicarse en un análisis más detenido de las opciones.

Puedes alentar a los niños a que se den cuenta de que hay alternativas para sus puntos de vista con comentarios como:

> Hay algunas personas que piensan que...
> ¿Aceptarías que fueran posibles otras creencias sobre este mismo tema?
> ¿De qué otro modo puede verse este asunto?
> ¿Alguien tiene un punto de vista diferente?
> Supón que alguien quisiera contradecir tu punto de vista. ¿Qué posición tomaría?
> ¿Tu punto de vista es el único que alguien puede tomar sobre este tema?
> ¿Hay circunstancias en las que tu opinión sería incorrecta?
> ¿Hay otras maneras de ver este asunto que sean más creíbles?

> ¿Hay otras maneras de ver este asunto que sean posibles, aunque puedan ser falsas?
> ¿Es posible que haya otras explicaciones además de las tuyas?
> ¿No podría ser también que...?
> ¿Qué pasaría si alguien sugiriera que...?

Debemos recordar que el propósito de abrirles alternativas a los niños no es el de confundirles sino el de liberarlos de una mentalidad estrecha y rígida. El propósito no es el de forzarlos a que adopten otras convicciones diferentes de las que ya tienen, sino el de equiparlos para que descubran y evalúen sus opciones intelectuales.

Orquestar una discusión

Un profesor puede aprenderse todas las preguntas modelo citadas arriba y puede plantearlas una tras otra a sus alumnos y aún así no lograr una verdadera discusión filosófica. Una de las razones es que la pregunta tiene que ser hecha precisamente en la ocasión adecuada. La ocasión puede ser cuando sea necesario clarificar una opinión más o menos sorprendente hecha por uno de los estudiantes, que ha sido entendida de diferentes modos por diferentes grupos dentro de la misma clase. Este no es el momento apropiado para indagar acerca de las consecuencias a largo plazo de mantener dicho punto de vista, ya que su significado no está todavía claro. Del mismo modo, cuando llegue el momento de discutir las implicaciones de una afirmación hecha a la clase, sería contraproducente retomar consideraciones preliminares como la definición de los términos empleados en dicha afirmación.

Saber qué pregunta hacer y en qué momento depende principalmente de la experiencia que se tenga en el aula, la sensibilidad filosófica y el tacto. Conforme los profesores van adquiriendo más experiencia desarrollan un repertorio de preguntas y pueden escoger la apropiada para la situación sin muchos titubeos. Los profesores más experimentados son extremadamente hábiles plantendo cada pregunta de tal modo que parezca mandada hacer para el punto de la discusión al que se ha llegado en ese momento. Los niños se dan cuenta rápidamente cuándo el profesor está respondiéndoles con una serie de preguntas prefabricadas, y a

preguntas prefabricadas muy pronto empezarán a dar respuestas prefabricadas. El único recurso es adoptar un estilo coloquial que permita que se planteen una variedad de preguntas de manera casual e improvisada, para que no parezcan interrupciones mecánicas en el curso del diálogo, sino que aparezcan como técnicas apropiadas para vigorizar ese diálogo. Al hacer esto, probablemente se lleve la discusión a un nivel más alto de generalidad. La meta no debe ser el hacer la discusión más abstracta sino el hacerla más comprensiva. Por ejemplo, la clase puede estar discutiendo si es justo definir la mayoría de edad a diferentes edades —una edad para votar, otra para ser admitido al teatro— o que se permitan anuncios de licor en las revistas pero no en la televisión. En estos casos, conforme la discusión progresa, la profesora puede encontrar útil preguntar, «¿Qué es justicia?» o «¿Que es coherencia?» De este modo los estudiantes pueden comenzar a sentir la profunda satisfacción que se puede desarrollar cuando han llegado a entender algún tema y comienzan a comprender lo que antes era confuso para ellos. Es de este modo como la discusión filosófica busca lidiar con lo más fundamental de la experiencia humana.

No hay explicación alguna acerca del arte de enseñar filosofía que pueda ser adecuada para el profesor que se está preparando para esto. Primero, hay que admitir que ni los filósofos mismos han tenido nunca muy claro lo que hacen cuando enseñan filosofía. Por lo tanto, nos falta una comprensión completa sobre la que pudiera basarse una explicación adecuada. Segundo, incluso si tuvieramos dicha explicación, sería insuficiente si el filósofo no ofrece modelos sólidos, unido a una experiencia del profesor en cuanto a lo que es involucrarse en un diálogo filosófico. Estos tres componentes —explicación, ejemplificación y experiencia— son indispensables en la preparación de profesores para enseñar filosofía en la escuela primaria.

El arte de enseñar filosofía a los niños no se adquiere rápidamente. Los profesores pueden pasar meses sin que haya una mejora visible en lo que hacen y después de pronto se pueden encontrar haciéndolo de un modo que parece muy natural. Esta experiencia supone para el profesor una confirmación del sentido que tuvo el pasar por todo ese esfuerzo. También es común que los profesores alcancen cierto nivel y después encuentren difícil el ir más allá. Van a tener éxito obteniendo los puntos de

vista de los niños a partir de la propia experiencia de los niños, pidiendo puntos de vista alternativos y proporcionando ejemplos. Pero pueden no tener todavía la habilidad suficiente para moverse hacia niveles más filosóficos de diálogo, como los que implican el identificar inferencias, generalizar, identificar contradicciones, pedir que se detecten las presuposiciones que se están haciendo y enfatizar la necesidad de la coherencia intelectual. Los filósofos tienen experiencia en diseñar cadenas de preguntas que provocarán a sus estudiantes a que busquen explicaciones más y más comprensivas de su experiencia. Los filósofos profesionales son muy aptos para responder a los comentarios de los estudiantes de tal modo que los animen por el progreso que han realizado pero al mismo tiempo les hacen ver lo inapropiado de lo que han dicho. Los filósofos pueden aparecer ante la clase como si estuvieran perpetuamente insatisfechos. Cualquiera que sea el comentario del estudiante, los filósofos seguramente descubrirán en éste algo desconcertante y harán preguntas precisamente acerca de ese aspecto desconcertante del comentario. Con el siguiente comentario del estudiante, sucederá lo mismo: lo que es inteligible será confirmado, pero lo que es desconcertante se resaltará con interés y hará que tanto el estudiante como el profesor experimenten la sensación de que es necesario seguir explorando. De este modo, el área de inteligibilidad del tema de discusión se amplia constantemente, pero nunca con la sensación de que todos lo que tiene de misterioso esa área ha sido clarificado. Un buen profesor de filosofía nunca llega al punto en el que no parece haber más necesidad de cuestionarse. El mundo es interminablemente desconcertante. Es este comportamiento de búsqueda el que es tan difícil de explicar o transmitir mediante técnicas, estrategias o recetas. Este afán de búsqueda no puede ser fingido; tiene que crecer a partir de la propia experiencia. Pero la mejor manera de producir dicha experiencia es que el profesor la ejemplifique y que uno la adquiera por contagio. Una vez que uno ha contraído esta enfermedad y experimentado la liberación de los dogmas que produce, uno no puede descansar hasta haber contagiado a sus estudiantes con la misma experiencia.

La clase de filosofía no puede existir en un plano unidimensional de continua revelación. Para la filosofía, las nuevas revelaciones generalmente van acompañadas por un sentimiento fresco de misterios aún más

profundos. Si éste no fuera el caso, la filosofía habría desaparecido hace ya mucho tiempo. Le hubiera faltado la provocación para esa búsqueda con la que la filosofía siempre debe comenzar.

Las sugerencias ofrecidas anteriormente con respecto a las maneras de alentar y facilitar el que los niños se involucren en el diálogo filosófico son principalmente tácticas. Esto quiere decir que su valor es bien específico. Un profesor, sin embargo, debe tener en mente estrategias pedagógicas más generales, además de desarrollar un repertorio de tácticas dialécticas.

Agrupar las ideas

Por ejemplo, una profesora puede encontrar útil tener en mente las diversas sugerencias que han hecho los estudiantes y agruparlas de modo que representen una posición específica o un patrón de argumentación. El profesor puede después resumir estas posiciones o argumentos proporcionando a los estudiantes un sentido de armonía o una perspectiva que de otro modo los estudiantes no hubieran podido adquirir. Obviamente, si la discusión ha polarizado a la clase de manera tan explícita que cada uno es consciente de las diferentes posiciones que se están tomando, dicho resúmen sería redundante y superfluo. Así que se debe dejar para aquellas ocasiones en las que sea necesario.

Sugerir posibles líneas de convergencia o divergencia

Conforme los profesores van haciéndose más aptos en la organización de discusiones, van a encontrar que su motivación al hacer esta pregunta o aquella, va a estar determinada por ciertas consideraciones estratégicas, como la de que deseen ampliar el alcance de los puntos ofrecidos por los estudiantes, o la de que quieran llevar algunos hilos de la discusión hacia una convergencia más amplia.

Para abrir una discusión y para alentar una mayor diversidad de puntos de vista, los profesores pueden encontrar útil introducir distinciones en momentos cruciales que permitan pulir las diferencias entre los miembros de la clase. Por ejemplo, en el capítulo V de *Harry,* Mark

alega que todas las escuelas son malas. Harry, sin embargo, arguye que son malas sólo aquellas escuelas que están dirigidas por personas que no entienden a los niños, ofreciendo así una distinción que permite un análisis más preciso que la generalización de Mark. Un profesor podría, del mismo modo, buscar la introducción de distinciones que pudieran incrementar el número de opciones al alcance de los niños en la clase. El profesor también puede introducir puntos de vista adicionales a la discusión mediante el uso de comentarios como los que se citan en el apartado «Obtener y analizar alternativas».

A veces los profesores pueden querer mostrar que ciertos puntos de vista que han sido expresados en la clase no son sólo diferentes sino que están en conflicto directo entre sí. Para hacer esto pueden recurrir a demostrar cómo los dos puntos de vista son *incompatibles* porque sus implicaciones se contradicen mutuamente. Por ejemplo, supón que una persona en la clase afirma que «ninguna niña es escout,» y otra persona afirma que «algunos escouts son niñas». Simplemente usando la lógica que aparece en *Harry* (en otras palabras, invirtiendo el sujeto y el predicado en la primera afirmación), el profesor debe ser capaz de mostrar a la clase que las dos afirmaciones originales son incompatibles porque llevan a afirmaciones que se contradicen una con la otra.

En otras ocasiones los profesores van a querer tomar iniciativas en la clase mostrando *conexiones* que de otra manera los estudiantes no hubieran notado. La profesora puede querer hacer notar que algunas cosas que han planteado como muy distintas una de la otra, se pueden agrupar de manera razonable. O el profesor puede hacer notar el hecho de que dos argumentos que han sido expuestos por diferentes miembros de la clase están diciendo practicamente lo mismo, o que *convergen* en la misma posición general. Por lo tanto, el rol del profesor puede ser a veces el de unificar a la clase a pesar de las diferencias expresadas, del mismo modo que otras veces su rol puede ser el de alentar a los estudiantes para que aprecien las distinciones donde esto sea necesario. No existe una receta segura con respecto a qué enfoque debe ser enfatizado, pero los profesores probablemente harían bien en considerar su posición como líderes de la discusión como una posición complementaria, proporcionando ese componente —ya sea de unidad o diversidad— que a la discusión le ha faltado hasta ese punto.

Llevar las discusiones a un nivel más elevado de generalidad

En otras partes de este libro nos hemos referido a la tendencia de las preguntas de los niños a llevar la discusión a un nivel más elevado de generalidad. De este modo un niño al que se le pide que sume dos números puede querer primero una explicación de lo qué es *número,* o un niño al que se le pregunte por el tamaño de su casa puede preguntar qué es *tamaño.*

En las novelas del programa de Filosofía para Niños hay ejemplos frecuentes en los que los niños se detienen a considerar los conceptos y los términos que utilizan cuando reflexionan, en lugar de continuar utilizando dichos términos y conceptos de manera irreflexiva. Probablemente los profesores encuentren que es útil el dirigir la discusión hacia conceptos o nociones del lenguaje ordinario de los niños que ellos están dando por supuestos, pero que necesitan ser analizados.

IV

LA VERDAD, EL BIEN Y LA BELLEZA

Capítulo 11

Animar a los niños a que sean lógicos

La lógica formal como ayuda para el pensamiento filosófico.—Dar razones: el enfoque de las buenas razones.—Actuar racionalmente.—Conclusión.

La lógica tiene tres significados en Filosofía para Niños. Significa *lógica formal,* con las reglas que rigen la estructura de las oraciones y las relaciones entre oraciones; y también se emplea en el sentido de *dar razones,* lo que implica buscar y evaluar las razones de algo que se ha dicho o hecho. Finalmente, la lógica significa *actuar racionalmente* y se refiere a los patrones de una conducta razonable. Cada uno de esos tres temas aparece de manera diferente en Filosofía para Niños.

La lógica formal como ayuda para el pensamiento filosófico

Porque las reglas de la lógica formal regulan los oraciones, se pueden utilizar para desarrollar un tipo de autoconciencia. Proporcionan un medio para captar y examinar los propios pensamientos de una manera estructurada y clara. Las reglas son más útiles para ayudar a los niños a darse cuenta de que *pueden* pensar sobre sus pensamientos de una forma ordenada y tiene menos utilidad en las aplicaciones de cada día. Las ocasiones en las que nuestros pensamientos se adecúan realmente a las reglas son comparativamente escasas. Es importante, entonces, no olvidarse de que el propósito principal de la lógica formal en Filosofía para Niños es ayudar a los niños a descubrir que pueden pensar sobre su pensamiento de una manera ordenada.

Gracias a que toman parte en discusiones ponderadas y reflexivas, los niños ganan confianza en su habilidad para pensar por su cuenta. Una consecuencia es que valoran más cuidadosamente lo que dicen los otros así como sus propios comentarios. Estos son procedimientos que se refuerzan a sí mismos: una vez que los niños se meten en ellos, llegan a ser sorprendentemente buenos en el pensamiento filosófico constructivo. ¿Pero qué es lo que puede ayudarles a dar el primer paso y animarles a continuar hasta pensar por sí mismos? La lógica formal puede echarles una mano en esto.

¿Cómo puede ayudar la logica formal?

Si alguna vez has seguido un curso de lógica, probablemente tendrás algunas dudas sobre el uso de la lógica formal para animar a los niños a que piensen por sí mismos. Dado que la lógica formal se presenta con frecuencia en un libro de texto, con reglas que se deben memorizar y aplicar a los ejercicios del libro, podría parecer que desarrolla exactamente lo contrario a un pensamiento reflexivo. Pero en Filosofía para Niños, la lógica formal se presenta en una novela en lugar de en un libro de texto y se anima especialmente a los niños a inventar sus propios ejemplos para ilustrar las reglas. Y esos dos cambios marcan la diferencia.

A lo largo de gran parte de las novelas *Harry* y *Lisa* (se está citando la primera edición de *Lisa*; por lo que lo capítulos no coinciden con los de la edición actual), los niños descubren y comprueban las reglas de la lógica formal y descubren aplicaciones que muestran cómo se pueden utilizar las reglas. No se presentan esas reglas como un sistema abstracto, sino que van siendo descubiertas una a una en una amplia gama de situaciones. Sólo en los últimos capítulos de *Harry* empiezan de hecho los niños a descubrir que las reglas encajan unas con otras sistemáticamente y es a mitad de *Lisa* cuando descubren algo acerca de cómo lo hacen. Por último, y es lo más importante, las reglas no se identifican como un tema específico llamado lógica formal, sino que, al contrario, se describen como reglas para el pensamiento. Dado que se muestran otros muchos estilos de pensamiento en *Harry* y *Lisa,* las reglas aparecen en una rica mezcla de contextos a través de los cuales los niños pueden empezar a darse cuenta de las limitaciones, así como de las aplicaciones, de las reglas. Es aquí donde los profesores pueden realizar una importante contribución destacando los contextos dramáticos en los que se descubren y aplican las reglas y animando a lo niños a inventar sus propios ejemplos. Desde luego, para poder enseñar las reglas, el profesor puede necesitar emplear un cierto tiempo analizando los ejemplos de la novela y el manual. Pero la tarea de enseñar lógica formal al modo de Filosofía para Niños no se termina hasta que cada niño ha tenido la oportunidad de aportar su propio ejemplo para cada regla. Sólo dando este paso final puede la lógica formal ayudar a los niños a descubrir que pueden pensar sobre su *propio* pensamiento de una manera organizada. El profesor puede escoger hacer esto invitando a sus alumnos a que inventen situaciones dramáticas para sus ejemplos, utilizando quizás los personajes que aparecen en las novelas.

Este cambio de perspectiva sencillo pero profundo, pasar del uso de reglas y ejercicios de un libro de texto a la discusión e imitación de los descubrimientos de una novela filosófica, anima a los niños en la clase a pensar por sí mismos. Mientras que puede que no sea realista el que esperemos que un grupo de niños reales descubran las reglas de la lógica formal totalmente por sí mismos, es de vital importancia que los estudiantes piensen en esas reglas como algo que *puede ser comprendido* por niños —aunque sean de ficción— y que encuentren sus propios ejemplos para ilustrar la comprobación de las reglas. Al diseñar esos ejemplos, los estudiantes se guiarán por los niños de ficción que se esfuerzan por ilustrar una regla de descubrimiento y una excepción, y terminan consiguiéndolo. Esto anima a los niños reales a pensar para sí mismos cada una de las reglas; quizás sea la primera vez en su vida en la que empiecen a escuchar atentamente su propio pensamiento. Pero es necesaria una llamada de precaución.

En la medida en que sus ejemplos son producto de su propio pensamiento, los niños son especialmente vulnerables a las críticas si uno de ellos falla. Un profesor debe tener cuidado para no destruir con una crítica inadvertida los primeros pasos de la auto-conciencia, del pensamiento organizado. Antes de someter a prueba un ejemplo de un niño, una profesora debe establecer una relación de confianza mutua y respeto por las opiniones entre los niños de su clase y entre los niños y ella.

Discutiendo primero los ejemplos y las comprobaciones de las reglas proporcionadas por los niños de ficción en las novelas, el profesor puede hacer crecer esa confianza y respeto al conducir las discusiones con cuidado.

Igual que los niños pueden ser sensibles a los fracasos en sus intentos para pensar de una manera estructurada, pueden alegrarse mucho cuando tienen éxito. Es fácil ser demasiado serio, demasiado «maduro» en las propias expectativas sobre las respuestas al estudio de la lógica formal. El darse cuenta de que hay algo allí que pueden dominar definitivamente, darle vueltas en sus cabezas, jugar a su gusto, junto con la fascinación natural por el lenguaje, hace que la lógica formal sea totalmente deliciosa para muchos niños, especialmente cuando se enseña al modo de Filosofía para Niños. Y es imposible sobreestimar la importancia para su propia auto-imagen que tiene el animar a los niños a que disfruten esos placeres estrictamente de la mente.

La lógica formal contribuye al desarrollo de un pensamiento organizado porque sus reglas son reglas sobre los oraciones. Adquirir y utilizar dichas reglas puede fácilmente animar a los niños a pensar sobre lo que ellos y los otros dicen. Sus virtudes son que sus reglas son claras y precisas, y representan un pensamiento lúcido. El uso de las reglas puede, por tanto, ayudar a estimular el pensamiento crítico, pero dicho pensamiento no es todavía *filosófico*.

Sería un error suponer que la lógica formal por sí sola iba a promover el pensamiento filosófico. Mientras que la lógica formal puede servir como un medio eficaz para ayudar a los niños a darse cuenta de que pueden pensar de una manera organizada, no nos da las claves para saber cuándo es útil y apropiado pensar de acuerdo con las reglas de la lógica formal y cuándo es simplemente absurdo. El pensamiento crítico sólo llega a ser pensamiento filosófico cuando es consciente de las limitaciones de sus propios patrones críticos. Y la lógica formal sola no nos proporciona semejante discernimiento.

¿Por qué la silogística?

Para que un sistema de lógica formal pueda servir de ayuda en el desarrollo de un pensamiento organizado, debería tener reglas que fueran

fáciles de entender y utilizar. Ya que los niños de edades comprendidas entre los diez y los catorce años están normalmente familiarizados con las principales características de nuestro lenguaje, un sistema de lógica formal verdaderamente útil para esos niños es la *lógica silogística*. La lógica silogística gobierna los oraciones formadas por un sujeto y un predicado nominal. Esta versión de la silogística utilizada en Filosofía para Niños sólo se aplica a las oraciones que empiezan por «todos», «algunos» o «ningún» y utilizan las formas verbales del presente del verbo «ser». Por ejemplo, la oración «todos los dragones son animales fantásticos» cumple esos requisitos: el sujeto y el predicado nominal son «dragones» y «animales fantásticos»; están precedidos por «todos» y unidos por «son». Otro ejemplo es «algunos caballos de carreras son lentos al principio» y «ningún gato es un ratón». Las oraciones que contradicen las oraciones silogísticas caen también dentro de las reglas del sistema: así, «algunos dragones no son animales fantásticos», «ningún caballo de carreras es lento al principio» o «algunos gatos son ratones» están regidas por sus reglas. Las oraciones que no corresponden directamente a ese modelo, como «las primeras impresiones son engañosas», se pueden frecuentemente reescribir para que correspondan (como «todas las primeras impresiones son engañosas»). Reescribir las oraciones de tal manera que se ajusten a las reglas de un sistema lógico se llama *normalizar*. (Se puede encontrar una descripción detallada de las reglas de la silogística y de la normalización en el manual para el profesor de *Harry, Investigación filosófica.*)

Mientras que hay diferentes versiones de cuáles son los límites de la lógica silogística, existe un acuerdo generalizado respecto a que muchas oraciones no pueden ser normalizadas. Oraciones con sujetos individuales son casos claros, como «Sócrates fue un filósofo». Otras oraciones que se resisten a la normalización son las que expresan relaciones, como «Elena está a la derecha de Juan»; oraciones con cuantificadores mixtos, como «Todo el mundo ama a alguien»; y oraciones que no son descriptivas, como «Por favor, quítame tu pie de encima», «Te prometo que estaré allí» y «No puedes salir esta noche».

Junto con el hecho de que utiliza modelos del lenguaje cotidiano, otra razón para utilizar la silogística como la lógica formal en Filosofía para Niños es que sus reglas pueden arrojar alguna luz sobre los proce-

sos mentales que han llegado a ser habituales. Por ejemplo, los niños a una edad muy temprana desarrollan la capacidad de clasificar, pero en pocas ocasiones ven de hecho por qué las clasificaciones encajan como lo hacen. Por ejemplo, muchas secuencias de modelos de clasificación se ajustan a las reglas de la silogística, tal como la secuencia «Todos los perros son mamíferos; todos los caniches son perros; por lo tanto, todos los caniches son mamíferos», que se ajusta a una regla silogística de inferencia. Aprender las reglas de la lógica silogística puede así ayudar a los niños a comprender los modelos de clasificación y animarles a utilizar las clasificaciones de una forma que tenga sentido.

Una última, pero bastante importante, razón para utilizar la silogística es que sus reglas son sencillas. Son razonablemente sencillas de establecer y recordar, no hay muchas y no exigen un conocimiento previo de la lógica o la filosofía. Esta razón, junto con las anteriores, tiene una fuerte influencia en el desarrollo de los materiales de Filosofía para Niños. Pero eso no quiere decir que la lógica silogística sea el único modo de ayudar a los niños a darse cuenta de que pueden pensar de una forma organizada.

El profesorado que no esté familiarizado con la lógica formal puede dudar si insistir en ella al enseñar las novelas; deberían reflexionar sobre lo que se pretende al introducir a lo niños en la lógica formal y estar seguros de que han encontrado una manera alternativa de utilizar las novelas para conseguir los mismos resultados antes de permitirse prescindir de la silogística. Los profesores que estén familiarizados con la lógica formal pueden querer introducir más reglas de la silogística que las que aparecen en las novelas o sustituir la silogística por un sistema alternativo. En ambos casos, una vez que han dado un paso más allá del alcance de las novelas corren el riesgo de perder contacto con los contextos centrados en los niños que proporcionan las novelas. A no ser que el profesor pueda encontrar una forma segura de evitar esta consecuencia, no es aconsejable modificar la lógica formal de las novelas.

Propiedades de los sistemas formales

Un sistema de reglas de lógica puede ayudar a estimular un pensamiento organizado porque dichos sistemas tienen características afines a

dicho pensamiento. Entre las principales propiedades de la lógica silogística están la *consistencia,* o ausencia de contradicciones; *la consecuencia lógica,* o los modos que, de acuerdo con sus reglas, permiten pasar lógicamente de una oración a otras oraciones; y la *coherencia,* o como encajan unas reglas con otras en un todo sistemático y unificado.

Consistencia

Las reglas de la lógica silogística no permiten afirmar al mismo tiempo una oración y su contradictoria. Por ejemplo, la oración «Todos los gatos son mamíferos» y su contradictoria, «Algunos gatos no son mamíferos» no están *ambas* permitidas de acuerdo con las reglas. Si aceptamos que la primera oración es verdadera, las reglas exigen que no aceptemos la segunda. De forma parecida, si aceptamos «Algunos gatos no son mamíferos», las reglas prohiben «Todos los gatos son mamíferos». Las reglas no nos dicen qué oraciones son verdaderas o falsas, pero nos dicen que *sí* aceptamos una oración, *entonces* no podemos también aceptar su contradictoria.

La consistencia en la lógica silogística es como la coherencia que esperamos que las personas tengan en su vida cotidiana. Si una persona afirmara algo, pero luego lo negara sin ninguna explicación, la gente se quedaría probablemente bastante sorprendida por el hecho de que esa persona había incurrido en contradicción. Y como ya comentamos en el capítulo 7 al hablar de la coherencia, tendrían buenas razones para sospechar que en realidad no había pensado en lo que estaba diciendo. Es precisamente ese tipo de inconsistencia verbal el que las reglas de la lógica formal excluyen y el estudio de esas reglas puede ayudar a ponerlas de manifiesto.

Consecuencia lógica

Las reglas de la silogística rigen ciertos modelos de razonamiento formal. La relaciones entre las oraciones son ejemplos de *consecuencia lógica:* son pasos del pensamiento en los que una oración se sigue de

otras con certeza lógica. Una característica primordial de esos modelos de pensamiento es que nunca nos llevan de una oración verdadera a una oración falsa.

Al pensar con las reglas de la consecuencia lógica, los niños pueden llegar a ser más conscientes de los pasos del pensamiento. Podemos fijarnos en el siguiente ejemplo tomado del capítulo V de *El descubrimiento de Harry:*

> —Lo uno no se deduce de lo otro, María —objetó Harry—. Mira —dijo, sacándose del bolsillo la bolsa de dulces, que aún estaba casi llena—. Figúrate que no supieras qué clase de dulces hay en esta bolsa, y luego vieras sacar tres dulces y los tres fueran marrones. ¿Se seguiría que hay otros dulces en la bolsa que no son marrones?
>
> —¿Quieres decir si yo sabría de qué color son los otros sin verlos? No, supongo que no.
>
> —¡Naturalmente! —exclamó Harry—. ¡Si todo lo que sabes es que *algunos* de los dulces son marrones, no puedes decir, porque *algunos* son marrones, que otros *no* deben serlo!

Harry está interesado en dos pasos del pensamiento: la transición de una oración con «algunos» verdadera a una oración con «todos» y la transición de un oración con «algunos» verdadera a una oración con «algunos... no son». Él señala que ambos pasos violan la consecuencia lógica.

Al ser más conscientes de las violaciones de la consecuencia lógica, los niños llegan a ser más conscientes de los pasos del pensamiento que cometen el error de presentar oraciones falsas como si fueran verdaderas. Un ejemplo tomado de *El descubrimiento de Harry:*

> No muchos días después, Lisa subió al autobús para ir a la escuela por la mañana y se llevó la alegría de encontrar a Fran en el mismo autobús. Las dos chicas charlaron unos minutos. Luego se dieron cuenta de que los dos hombres que se sentaban delante de ellas hablaban en voz bastante alta y parecían enfadados por alguna causa.
>
> Las chicas iban a sacar la conclusión de que hablaban de política cuando acertaron a oír que uno de los hombres decía:
>
> —Este país se está yendo al diablo. Y todo por culpa de esos que siempre están agitando en favor de sus derechos civiles. Cada vez que miro al periódico, leo que algún abogado defiende a algún radical. ¿Se ha dado usted cuenta de que todos los abogados de este país están a favor de los derechos civiles? ¿Y se ha dado cuenta de que todos los radicales de este país están a favor de los derechos civiles? ¿Qué otra prueba necesita de que todos los abogados son radicales?
>
> Fran abrió rápidamente su cuaderno y escribió:
>
> *Todos los abogados son personas que apoyan los derechos civiles.*
>
> *Todos los radicales son personas que apoyan los derechos civiles.*
>
> Luego, *Todos los abogados son radicales.*
>
> Y debajo escribió el ejemplo que había utilizado el otro día:
>
> *Todas las truchas son peces.*
>
> *Todos los tiburones son peces.*
>
> Luego, *Todas las truchas son tiburones.*
>
> Enseñó a Lisa el cuaderno y Lisa chilló de contento:
>
> —Ya veo, ya... Yo también me he dado cuenta. Entonces no se seguía que todas las truchas fueran tiburones y ahora no se sigue que todos los abogados sean radicales.

La escena, desde luego, incluye personajes de ficción. Y alguno podria querer discutir la generalización que se presume en la argumentación. Pero la enseñanza debe estar clara. Cuando los niños utilizan las reglas de la silogística al modo de Filosofía para Niños pueden llegar a ser más sensibles ante los pasos de pensamiento erróneos.

Coherencia

Las reglas de la silogística encajan unas con otras en un *sistema coherente,* más o menos como las piezas de un rompecabezas encajan para formar un paisaje o las partes de un motor trabajan juntas para producir energía. Se ofrecen tres explicaciones diferentes de la coherencia de la lógica silogística en *Harry* y *Lisa.* Se describen, en primer lugar, las reglas como expresión de relaciones matemáticas entre conjuntos; en segundo lugar, como expresión del significado lógico de «todos», «algunos», «no» y «son»; y por último, como descripción de ciertos modos de pensamiento. Las dos primeras interpretaciones de las reglas tienen bastante importancia dentro de los patrones contemporáneos de la lógica formal *simbólica,* y podrían ser tratadas en un curso avanzado de lógica. Pero la coherencia en el tercer sentido, como algo que se refiere a modelos específicos de pensamiento, es inmediatamente pertinente para la filosofía en tu aula.

Harry y *Lisa* están jalonados de descubrimientos de las reglas de la lógica. Aunque desde un nivel más avanzado sería posible clasificar todas esas reglas como silogística, ninguno de los personajes de las novelas y ninguno de los niños reales que las leen se benefician de esta perspectiva más elevada; para ellos es una cuestión abierta si la investigación de tales reglas les va a llevar a alguna parte. Respondiendo a esta incertidumbre, los personajes piden que se les de una explicación de los modelos puestos de manifiesto por las reglas.

Dos ejemplos muy claros en *Lisa*. En el capítulo VI, Harry y Tony cogen tres frases y ensayan varias ordenaciones para formar tres oraciones sucesivas con «todos». Para sorpresa suya, descubren bien pronto que no todas las combinaciones son consistentes. Después de contarles a Fran y Lisa su descubrimiento, Lisa comenta: «Todo lo que podéis decir es que una ordenación funciona y otras no, pero no podéis decir por qué. ¿Cuál es, entonces, la cuestión?» . En el capítulo IX, Tony insiste en buscar una explicación: «Heather, dijiste que nos ibas a explicar cómo descubristes las ordenaciones correctas. Quiero descubrir cuáles son las reglas. ¿No vas a decírnoslas?» Estas exigencias de una explicación de por qué ciertos modelos de pensamientos están validados por las reglas mientras que otros no lo están, son exigencias de coherencia.

Solicitar coherencia no proporciona por sí mismo el tipo de explicación que se desea, pero el modo de expresar la petición revela lo que debe ser la coherencia en este sentido. Está interesado en saber por qué las reglas funcionan todas juntas y, por tanto, cómo tiene sentido pensar conforme a modelos regidos por esas reglas. Decir que las reglas deben ser coherentes en este sentido es decir que hace falta dar alguna explicación de ese tipo, que *merece* la pena investigar las reglas por sí mismas y que su investigacion conducirá a una comprensión satisfactoria del pensamiento que ellas rigen. Como las reglas de la lógica silogística se muestran predominantemente en los modelos de pensamiento de los niños, esta petición de coherencia apoya la convicción de que los propios modelos de pensamiento de los niños son inteligibles y merecen una atención cuidadosa.

Edades y estadios: ¿Por qué enseñar silogística entre los diez y los catorce años?

La lógica formal puede ayudar a desarrollar el pensamiento filosófico siempre que se enseñe de forma adecuada, pero hay pocas situaciones en la vida real en la que estas reglas se apliquen inequívocamente. No se trata sólo de que un sistema de lógica formal se aplique sólo a ciertos tipos de oraciones; más importante todavía, pocas veces tenemos *necesidad* de esas reglas. La contribución de la lógica formal al desarrollo de un pensamiento organizado reside menos en la aplicación de sus reglas y bastante más en animar rasgos específicos tales como ser sensibles a la inconsistencia, tener interés por la consecuencia lógica y ser conscientes de la coherencia de nuestros pensamientos. Y estos rasgos se aplican de hecho en situaciones que van mucho más allás del alcance de la lógica formal.

Dado que la lógica formal puede ayudar a desarrollar esos rasgos en los niños entre los diez y los catorce años, es tentador preguntar: ¿Por qué esas edades? La respuesta es sencillamente que la silogística ha funcionado con niños de esas edades. Sería un error suponer que esto prueba que la silogística es al única lógica formal apropiada para esas edades. Filosofía para Niños se presenta en novelas que contienen una rica variedad de temas filosóficos, y la lógica formal es sólo uno de ellos. Así, el éxito de la utilización de la silogística a esta edad puede ser explicado perfectamente haciendo referencia a las características no formales de los libros que han conseguido llamar poderosamente la atención de esos niños. Es más, al mirar las grabaciones en video y al visitar las aulas, nos ha sorprendido con frecuencia la complejidad de los razonamientos mostrados por esos niños cuando su pensamiento da pasos bastante más sofisticados que los de las reglas silogísticas. Desde luego, no se sigue de esto que estos niños puedan dominar con éxito las reglas más complejas que cumplen esos pasos, pero esas observaciones sugieren de hecho que las reglas de la silogística no son en sí mismas adecuadas a sus modelos de pensamiento.

Ha habido un cierto número de estudios psicológicos de la lógica infantil, sobre todo de PIAGET. Mientras que esta investigación ha sido muy sugerente para nuestro trabajo, no se nos ha dado niguna razón para su-

poner que la silogística es el único tipo de lógica formal que pueden hacer los niños de catorce años. Una cosa es mostrar que los niños pueden utilizar esta lógica con provecho y otra muy diferente es insistir en que ellos no pueden trabajar con ninguna otra.

Dar razones: El enfoque de las buenas razones

Mientras que la lógica formal puede ayudar a los niños a ser más conscientes de que pueden pensar de una manera organizada, no les anima realmente a utilizar un pensamiento estructurado, ya que su aplicación es limitada. Se necesita un segundo tipo de lógica que tenga en cuenta la amplia variedad de situaciones que piden un pensamiento deliberativo. Este tipo de lógica se llama con frecuencia el *enfoque de las buenas razones*.

En contraste con las reglas de la lógica formal, el enfoque de las buenas razones no tiene reglas específicas sino que insiste en *buscar razones* en relación a una determinada situación y *valorar las razones* que se han dado. Ya que las razones que se pueden aportar en una determinada investigación dependen del contexto, lo que signifique una búsqueda razonable y una buena razón es algo también ligado a un contexto. En consecuencia, el enfoque de las buenas razones descansa básicamente en un sentido intuitivo de lo que puede valer como buena razón. Este sentido se desarrolla mejor si somos expuestos a una amplia variedad de situaciones que pidan el enfoque de las buenas razones y los materiales del programa de Filosofía para Niños, novelas y manuales, proporcionan una amplia gama de situaciones de ese tipo.

El principal propósito de la lógica de las buenas razones es evaluar los propios pensamientos y los pensamientos de los demás en relación a las acciones o acontecimientos. En Filosofía para Niños esta lógica es útil para ayudar a los niños a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento estructurado y deliberativo. Mientras que un descubrimiento semejante va ligado a animar a los niños a que utilicen ordenadamente el pensamiento, la lógica misma se interesa más por la variedad de aplicaciones del pensamiento sobre el pensamiento y menos por cómo animar a los niños a utilizar ese pensamiento.

Tipos de inferencias

Una investigación puede estar interesada por cualquier cosa: una fuente de curiosidad, molestia, diversión, perplejidad, interés, irritación, intriga. La lógica de las buenas razones empieza cuando existe algo sobre lo que investigar. Buscar razones incluye llegar a ser consciente de las implicaciones para la percepción, la expresión verbal y la evidencia del contexto en el que se desarrolla la investigación y extraerlas como pasos de pensamiento, llamados inferencias. Podemos hablar aquí de diferentes *tipos* de inferencias. Una inferencia proporciona una razón que mantiene una cierta relación con el punto central de la investigación. Tales relaciones son descritas a veces como inducciones, analogías, explicaciones o inferencias que orientan la acción; esos son los tipos principales, pero hay muchos otros. El examen detallado de esos tipos exigiría un estudio extenso, pero una ojeada a sus principales características podrá ayudar a ofrecer una impresión más clara de a qué se refiere la lógica de las buenas razones.

Las *inferencias inductivas* van normalmente de lo específico a lo general, una generalidad que se proyecta más allá de las evidencias dadas en el caso específico. En el capítulo V de *Harry* aparecen algunos ejemplos. En primer lugar, algunas inducciones son criticadas:

> María se quedó pensativa.
>
> —Pero la gente siempre está sacando conclusiones precipitadas. Si encuentran un polaco, o un italiano, o un judío, o un negro, en seguida sacan la conclusión de que todos los polacos son así o todos los negros o todos los italianos o todos los judíos.
>
> —Es verdad —dijo Harry—. El único ejercicio que practican algunas personas es sacar conclusiones precipitadas.

Más adelante, Mark Jahorski cita su experiencia en la escuela y menciona lo que dicen niños de escuelas privadas y parroquiales para apoyar su generalización: «Las escuelas son horribles en todas partes». La inducción de Mark está basada en unas evidencias más amplias y más variadas que las generalizaciones basadas en un caso individual. Pero en ambos casos existe un paso del pensamiento desde algo específico a algo más general.

Una *inferencia analógica* da por supuestos unos parecidos pertinentes entre dos tipos de cosas diferentes y concluye en un parecido ulterior. Un grupo de este tipo de inferencias analógicas aparece en el capítulo I de *Lisa*, referidas a los parecidos entre los animales y los seres humanos. Por ejemplo, se compara y contrasta cazar animales con matar personas; algunos niños aceptan la presuposición de que las personas y los animales son lo suficientemente parecidos como para mantener esa comparación, otros la rechazan: «Randy movió con fuerza su cabeza: "Sólo tienes que recordar que las personas y los animales son completamente diferentes. No importa lo que le hagas a los animales, pero no debes hacerle lo mismo a las personas"». Esto les lleva a una discusión sobre si los animales tienen derechos, que permite llevar la exploración de la analogía algo más lejos.

Las *inferencias explicativas* consiguen respuestas a preguntas como «¿Por qué pasó eso?» o «¿Por qué está ocurriendo esto?» Se presume que la naturaleza exhibe ciertas regularidades y se relaciona un suceso que se debe explicar con una específica regularidad. Tomemos, por ejemplo, «¿Por qué se apagó la luz?», que se puede explicar diciendo que alguien hizo saltar el interruptor. Para la gente que está familiarizada con la relación que existe entre un interruptor y la luz, es una razón y en el contexto apropiado puede ser una buena razón. Se pueden encontrar algunas inferencias explicativas en *Tony*.

Las *inferencias que orientan la acción* buscan una justificación de lo que alguien está haciendo. Tales inferencias presuponen bien sea un sistema de prácticas, bien una regla específica de conducta, o bien que existen circunstancias especiales que justifican violar un sistema de prácticas o una regla de conducta. Un tema recurrente en *Lisa* es la propia búsqueda de Lisa de razones respecto a si debería o no debería comer carne; esto implica evaluar algunas inferencias que orientan la acción. Llega a ser consciente de que su familia tiene la costumbre de comer carne; este es un sistema de prácticas que puede justificar razonablemente el comer carne, pero no está segura de que sea una buena razón. Puesto que Lisa acepta que existe la analogía entre las personas y los animales que hemos mencionado anteriormente, está profundamente turbada cuando se da cuenta de que es necesario matar a los animales para seguir comiendo carne. Ve que esto se acerca bastante a lo que sería una buena razón

para violar un sistema de prácticas, pero todavía está turbada respecto a lo que debería hacer. Al final, llega a formular la siguiente regla de conducta: «Si realmente amara a los animales, no me los comería», lo que, de acuerdo con su manera de pensar, justifica el que rechace comer carne.

No resulta difícil ver que la evaluación de las inferencias inductivas, analógicas, explicativas y las que orientan a la acción exige un pensamiento organizado y reflexivo. Tomemos, por ejemplo, la inferencia inductiva de Mark: «Las escuelas son horribles en todas partes». Uno puede invitar a sus estudiantes a valorar esa inferencia preguntándoles si creen que los datos que cita apoyan realmente su generalización. Con cualquier inferencia inductiva podemos invitar a nuestros alumnos a comparar la evidencia citada con la conclusión general, animándoles a que describan las circunstancias en las que la generalización es apropiada y aquellas en las que no lo es. Ya que es característico de las inferencias inductivas que vayan más allá de los datos disponibles, los niños pueden descubrir que lo que cuenta como una buena inducción depende en gran parte de la información disponible en el momento de hacerla. Para llegar a este punto se necesita una buena dosis de pensamiento estructurado sobre las inferencias inductivas, comparación de datos, conclusiones generales y un conocimiento de base (contextual). Esto resulta ser verdad también para las inferencias analógicas, las explicativas, las que orientan la acción y otras.

Se debe recordar que el enfoque de las buenas razones no se enseña mediante el uso de expresiones técnicas como «inferencia inductiva», «conocimiento de base», «inferencia analógica» y otras, sino en lugar de eso a través de un estudio detallado de contextos realistas en los que aparecen las inferencias inductivas, explicativas y orientadas de la acción

De este modo, el pensamiento organizado está vinculado a aplicaciones concretas. Lo más cerca que llega a estar el enfoque de las buenas razones en Filosofía para Niños del uso de términos técnicos es cuando de vez en cuando utiliza la pregunta: «¿Es esa una buena razón para...?».

Características de la búsqueda de razones

Mientras que el enfoque de las buenas razones no tiene reglas como las tiene la lógica formal, tanto las búsqueda de razones como la evaluacion de las razones tienen ciertas características generales. El lector se beneficiará de la comparación de estas características del enfoque de las buenas razones con las claves que guían una discusión filosófica que aparecen en el capítulo 10. Podemos enumerar cuatro características de la búsqueda de razones:

Imparcialidad. El proceso de investigación debe ser imparcial, evitando analizar una situación de una forma sesgada o prejuiciada, o de una manera que ignore los comentarios y sugerencias de los demás. La búsqueda de razones se debe hacer de una forma imparcial, de tal forma que todos los interesados tengan voz en los resultados.

Objetividad. El proceso de investigación debería ser objetivo, evitando versiones preconcebidas de los resultados que pretendemos alcanzar y aceptando las implicaciones pertinentes, nos lleven a donde nos lleven. Una investigación es objetiva si alcanza la aprobación de la correspondiente comunidad de investigadores, pero no lo es si viola su sentido de lo que debe ser tenido en cuenta como razonable.

Respeto por las personas. El proceso de investigación debería ser dirigido de una manera que evitara dañar o molestar a nadie. Ya que cada persona es una fuente de razones significativas, todo proceso de investigación que deja a un miembro de la clase fuera de la marcha de la investigación, elimina una fuente potencial de información e inevitablemente distorsiona el proceso mismo.

Búsqueda de razones ulteriores. El proceso de investigación debe ser dirigido de tal manera que invite a otros miembros de la comunidad de investigadores a buscar razones ulteriores si no le satisface el resultado. Esto exige que, sea cual sea el proceso utilizado, al final quede lo suficientemente abierto como para invitar a investigaciones ulteriores más que frustrarlas o cortarlas.

El uso de estas características presupone que los investigadores comparten un sentido intuitivo de lo que puede contar como razonable. Mientras que sería un error intentar formular esto con excesiva precisión, tampoco se debería ofrecer una imagen de un sentimiento interior misterioso, sino simplemente de un sentido aproximado de lo que es razonable y lo que no lo es. La gente puede en ocasiones estar en desacuerdo sobre lo que es o no es una violación de una de esas características, pero tales desacuerdos se limitan normalmente a casos fronterizos.

Un ejemplo de investigación compartida en el que aparece uno de estos casos fronterizos está en el capítulo X de *Harry*. Mientras están buscando razones relativas a si Dale debería saludar a la bandera, Suki propone que debería hacerlo porque «las reglas son las reglas». La Sra. Halsey, que está moderando la discusión, acepta esto en el sentido de que si damos reglas debemos respetarlas. Mickey responde: «No, las reglas se hacen para romperlas . ¿No conoce el dicho "la excepción confirma la regla"? Bueno, ¡pues el caso de Dale es la excepción! Por eso creo que Dale no tiene que ponerse de pie si no lo desea.» La Sra. Halsey critica esta utilización de "la excepción confirma la regla", considerando que es una expresión demasiado coloquial para poder ser apropiada para el objetivo de la investigación. Pero Tony, Sandy y Mark muestran entonces que se puede apoyar que esta expresión es pertinente: cuando las reglas de conducta no han sido elaboradas por las personas a las que se aplican, puede haber excepciones a dichas reglas en situaciones en las que esas personas no quieren obedecerlas. Esto conduce a un punto muerto y el lector se queda especulando si "la excepción confirma la regla" es o no es una razón que justifique el que Dale no se levante para saludar la bandera.

La discusión es un buen ejemplo de investigación lógica y hay algunas más en las novelas. Junto con la discusion con la Sra. Halsey que acabamos de mencionar, dos de los mejores ejemplos de una investigación de las buenas razones aparecen en el último capítulo de *Harry,* con el Sr. Spence, y en el último capítulo de *Lisa* con el Sr. Partridge. Aunque los niños se meten con frecuencia en una investigación lógica por su propia cuenta, normalmente esto sucede en situaciones espaciadas más que acumuladas en una única búsqueda ininterrumpida. Un ejemplo de una secuencia compacta es la serie de discusiones acerca de hacer a los otros

lo mismo que ellos te hacen a ti que aparece en el capítulo 14 de *Lisa*.

En la práctica, el proceso de investigación y la evaluación de razones se combinan con frecuencia según los investigadores van y vienen de una a otra. Pero es útil distinguir entre las características de la búsqueda de razones y los patrones utilizados para evaluarlas. El primer proceso busca las razones de algo, el segundo evalúa los resultados, separando las mejores razones de las peores, decidiendo si una razón es una buena razón. Existe una tendencia a equiparar todas las razones con *buenas* razones, a suponer que una razón para creer o hacer algo no puede *ser* realmente una razón a no ser que sea una buena razón. Pero esto significa ignorar el hecho de que algunas veces hacemos cosas basándonos en malas razones (más que sin ninguna razón) y que podemos comparar las razones diciendo que unas son mejores y otras peores.

Características de las buenas razones

La lógica de las buenas razones utiliza los siguientes patrones para evaluar las razones.

A partir de los hechos. Una buena razón es la que se basa en los hechos. Por ejemplo, existe una absoluta diferencia entre buscar un refugio porque acabamos de oír en la radio que se acerca un huracán y hacerlo porque hemos oído a un personaje de una serie de dibujos animados en la televisión que el cielo está a punto de caerse. Sólo la advertencia de que se aproxima un huracán está basada en hechos, la observación de que el huracán se acerca. No siempre disponemos de hechos y, cuando los tenemos, puede que no decidan completamente el tema que se discute, pero una razón que se apoya en hechos es mejor que una que no lo hace.

Pertinencia. Una buena razón es claramente pertinente para el objeto que se investiga. Por ejemplo, mientras que es verdad que uno puede caer treinta y nueve pisos desde el piso cuarenta de un edificio sin sufrir ningún daño, no parece que sea una buena razón para tirarse si uno pretende sobrevivir. La longitud de la caída, la características del suelo y la

naturaleza del cuerpo humano, combinadas las tres, dan una razón muy buena para no tirarse. Estas últimas son pertinentes para lo que va a ocurrir al llegar al suelo, el hecho de no haber sufrido ningún daño después de caer treinta y nueve pisos no lo es. Mientras que no siempre podemos decir si una determinada razón es pertinente para el tema que se discute, una razón que está claro que guarda una estrecha relación es mejor que aquella que no la guarda.

Apoyo. Una buena razón sirve de apoyo al tema de la investigación haciéndolo plausible, inteligible. Por ejemplo, el descubrimiento de cincuenta bolsas de patatas fritas en un armario de la escuela se puede explicar aludiendo a un loco acaparador que se prepara para hacer frente a una escasez de patatas fritas, pero la explicación alternativa de que se va a celebrar una fiesta escolar sirve de apoyo a la presencia de todas esas bolsas de patatas de una manera en que no lo hace la otra explicación, porque proporciona una aclaración más plausible. Una razón que da sentido al tema que se discute es una razón mejor que aquella que no lo da.

Familiaridad. Una buena razón se refiere siempre a algo familiar cuando se emplea para explicar el objeto de la investigación. Por ejemplo, el rápido ascenso del globo de un niño se puede explicar mencionando complicadas ecuaciones que describen la correlación de fuerzas entre el globo y la cuerda que lo sujeta, pero es mejor explicarlo diciendo simplemente que el niño no llevaba la cuerda bien sujeta. Algunas veces lo más familiar puede ser en realidad falso; por ejemplo, mientras que la carne de gallina que se nos pone cuando vemos una película de terror se suele explicar aludiendo al efecto que el miedo nos causa, en realidad se está erizando el pelo para servir de mecanismo de protección (más o menos como el gato eriza su piel). Pero hablando en general, una razón que se refiere a algo bien conocido es mejor que una razón que nos lleva a cosas oscuras.

Acabamiento. Una razón que no cumple uno o más de uno de los anteriores patrones, no es una buena razón, y toda razón debe estar abierta a la evaluación por parte de los miembros de la comunidad de investiga-

dores. No existe una corte superior de apelación, ni patrones superiores para evaluar las razones.

Tomados por separado, cada uno de estos patrones suscita críticas. Con un poco de ingenuidad, podemos imaginar una situación en la que un patrón sea *violado* por una buena razón. Para desarrollar un pensamiento filosófico sobre los patrones, es de gran ayuda imaginar una situación semejante para cada uno de ellos. Esto es importante, pero también lo es el que no perdamos de vista su significado conjunto. Utilizando el enfoque de las buenas razones en las discusiones del aula, avanzarás bastante en la dirección de ayudar a tus alumnos a descubrir el amplio abanico de posibilidades que existen para un pensamiento deliberativo organizado.

Como ocurre con las características de la investigación, el uso de estos patrones presupone que los niños comparten un sentido aproximado de lo que puede contar como una buena razón. El enfoque de las buenas razones consiste mucho menos en presentar algo nuevo y poco familiar y bastante más en animar a los niños a seleccionar, entre las muchas respuestas a una investigación y sus resultados, aquellos que son más útiles y apropiados.

Enseñar la lógica de las buenas razones

Los niños son extraordinariamente inquisitivos. En la medida en que su innata curiosidad no ha sido completamente frustrada, cuando se introduce la filosofía muy pronto desarrollan la habilidad de buscar razones por su cuenta. Los principales esfuerzos en la enseñanza de la lógica de las buenas razones consisten en mantener el proceso de investigación y animar la evaluación de las razones. Ambos objetivos se consiguen mejor en el contexto de una comunidad de investigadores que toman parte en un diálogo compartido. El proceso de investigación cobra vida en el toma y daca de la discusión; su carácter público hace obvia la necesidad de un pensamiento reflexivo para evaluar adecuadamente las razones.

Mientras que no existe ninguna razón en principio para evitar la discusión de los patrones utilizados para evaluar las razones y las caracterís-

ticas de la investigación lógica, los profesores no deben esperar que tenga mucho sentido para sus alumnos cuando se plantean de forma abstracta. Sólo cuando forman parte activa de la investigación y la evaluación, pueden tener los niños una base para pensar *sobre* esas características y patrones.

Hablando en general, sería un error suponer que los niños pueden aprender el enfoque de las buenas razones hablando de él. Los profesores deben tener claro que el objetivo primario de la lógica de las buenas razones es ayudar a los niños a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento deliberativo estructurado, no el que existe una materia llamada «lógica de las buenas razones».

Enseñar la lógica de las buenas razones exige utilizar esa lógica al mismo tiempo que se estimulan los diálogos. Esto depende a su vez de tener material disponible que pueda suscitar esas discusiones y es para esto justamente para lo que están pensados los temas filosóficos de las novelas. Reflexionando sobre las opiniones y los actos de los personajes de los libros, se anima a los niños a extraer inferencias, a compararlas y contrastarlas y a implicarse en una investigación compartida. Para ayudar a los niños a hacer esto de una manera eficaz, se ofrecen dos modelos de invetigación a los alumnos: las ilustraciones de buenas conversaciones en las novelas y las discusiones en su propia aula.

Mientras que ya se ha dicho bastante de cómo se guía una buena discusión en filosofía en el capítulo 10, hay algunas características importantes de la animación de los diálogos que son particularmente apropiadas para la enseñanza de las buenas razones y merecen una nueva atención.

Los niños no están en condiciones de evaluar una razón de algo a no ser que comprendan claramente de qué se trata. Por lo tanto, necesitan aprender a escucharse mutuamente y a sí mismos cuando discuten el tema en cuestión. Necesitan especialmente captar las razones que se ofrecen y tener tiempo para pensar en ellas en el contexto de la investigación. Esas exigencias plantean unas demandas muy fuertes a la enseñanza. Animar a los niños a que se escuchen a sí mismos exige que el profesor se tome su tiempo escuchando y recordando; no existe mejor manera de animar a los niños a que se escuchen a sí mismos que escuchándoles a ellos y recordando lo que han dicho.

Conseguir que los niños se escuchen mutuamente exige todavía más tiempo y, especialmente, paciencia. Tienden a mirar siempre al profesor para evaluar lo que ha dicho otro niño y a ignorarlo si no ha percibido un inmediato signo de aprobación. Cuando se está superando este hábito, tienden fácilmente a sustituirlo con la impresión de que todo vale, de que cualquier cosa que se les ocurra puede y debe ser dicha, sin atención al tema que se discute o a otros miembros de la clase. Puede exigir mucha paciencia capear esas reacciones. En este caso, el recurso más sólido y el mejor es la propia memoria del profesor; un profesor puede hacer un comentario para llamar la atención sobre lo que se estaba discutiendo antes de una disgresión, o preguntar qué relación guarda un comentario con afirmaciones previas, animándo así a los estudiantes a no salirse del tema.

Aprender a escucharse a sí mismo y a los demás en una comunidad de investigadores es algo esencial en la lógica de las buenas razones. La imparcialidad, la objetividad, el respeto de las personas y la búsqueda de ulteriores razones dependen de prestar cuidadosa atención tanto a los propios pensamientos como a los de los demás, de desarrollar la disciplina de un oído bien entrenado. Y utilizar los patrones de la evaluación de las razones exige una verdadera habilidad para escuchar a los demás tanto como a uno mismo. Se pueden decir algunas cosas más sobre la pertinencia de otras técnicas de discusión para una enseñanza con éxito de la lógica de las buenas razones, pero la principal relación entre el enfoque de las buenas razones y el uso de dichas técnicas ya debe haber quedado claro.

Ambas, la lógica formal y la de las buenas razones, se pueden utilizar como orientaciones para *estructurar* las discusiones filosóficas. La consistencia, la consecuencia lógica y la coherencia son fundamentales para tales discusiones, como lo son las características de la investigación. Y los patrones de las buenas razones son algo básico en la evaluación de los resultados de dichas discusiones. El sistema más eficaz para enseñar esos tipos de lógica se apoya en utilizar conscientemente sus normas y patrones en el proceso de la discusión. «¿Es eso consistente con lo que dijiste antes?» «¿Cómo se sigue eso de lo que se acaba de decir?» «¿Qué relación guardan tus comentarios con lo que se ha dicho?» Estas son tipos básicos de preguntas que puede utilizar el profesor, como también

lo son las preguntas realizadas en el marco de las buenas razones. De esta manera, el profesor puede ayudar a los niños a que se den cuenta que son bastante capaces de pensar sobre el pensamiento de una forma ordenada y comprobar que semejante pensamiento tiene un amplio campo de aplicaciones.

Actuar racionalmente

La lógica formal les muestra a los niños que pueden pensar de una forma estructurada, lúcida, y el enfoque de las buenas razones les muestra que el pensamiento organizado tiene muchas aplicaciones en la vida diaria. Ambos tipos de lógica pueden animar a los niños a utilizar el pensamiento reflexivo por su cuenta, pero ninguna lógica tiene esto como punto de atención principal. Por eso, Filosofía para Niños se vuelve a la lógica de la acción racional y a sus orientaciones para conseguir una conducta razonable. El principal propósito de esta lógica es animar a los niños a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas. Para ver simplemente cómo esta diseñada esta lógica para cubrir esa función, necesitamos mirar atentamente el material utilizado en la enseñanza de Filosofía para Niños.

Modelos de roles: estilos de pensamiento

Entre los principales temas que aparecen en *Harry* y *Lisa,* claramente reiterados en las discusiones de los últimos capítulos de *Harry,* está la tesis de que sólo algunas personas piensan según modelos que siguen las reglas de la lógica silogística y que tales reglas son adecuadas sólo para ciertos tipos de pensamiento. Ambos libros presentan, en un contraste explícito, una amplia variedad de otros tipos de pensamiento. Esta pluralidad de estilos de pensamiento aparecen de dos maneras que se entrecruzan. La primera, niños concretos muestran cada uno un estilo dominante de pensamiento. La segunda, cada niño utiliza ocasionalmente un estilo diferente. Así, mientras en cada niño domina un tipo, lo que caracteriza otro tipo aparece también de vez en cuando en otros niños. El

resultado es una compleja matriz de tipos de pensamiento, de tal manera que para ciertas corrientes es apropiada la lógica formal, para otras obviamente no lo es, mientras que el resto proporciona ejemplos de aplicaciones de la lógica de las buenas razones. Este es el núcleo filosófico de la lógica para niños y garantiza una atención pormenorizada.

Una ojeada de *Harry,* por ejemplo, nos muestra que se atribuyen por lo menos ochenta y seis clases diferentes de actos mentales a los niños de la novela. Van desde ser repentinamente consciente de que alguien te está mirando, a compartir una intuición especial con un amigo; de preguntarse si tu abuelo guardará la promesa de comprar un balón de futbol a construir una regla de la lógica formal. Los que aparecen con más frecuencia (utilizados por el mismo niño al menos en cinco situaciones diferentes) incluyen pensar algo para sí mismo, pensar sobre uno mismo, recordar, estar dubitativo, utilizar una regla de la lógica formal, expresar conscientemente una opinión, idear un ejemplo para una regla propuesta, intentar imaginar algo, preguntarse (si, por qué, cómo, qué) y tomar una decisión.

Entre los personajes más importantes aparecen constantemente ciertas clases de actos mentales, especialmente lógicos. Esa predisposición a pensar de cierta manera configura los diferentes estilos de pensamiento; uno de esos estilos tiende a ser formalmente deductivo, otros incluyen variantes del enfoque de las buenas razones. Los que predominan son el preguntarse y asombrarse (Harry Stottlemeier), pensar de acuerdo con modelos de la lógica formal (Tony Melillo), pensamiento intuitivo y rápido (Lisa Terry), buscar y disfrutar las explicaciones (Fran Wood), ser sensible a los sentimientos de los demás (Anne Torgerson) y pensar de forma creativa (Mickey Minkowsky). Mientras que esta es sólo una lista parcial de tipos de actos mentales y de los correspondientes estilos de pensamiento que se muestran en *Harry,* es fácil ver ya una red verdaderamente amplia. Los actos mentales y los estilos de pensamiento se atribuyen ambos estrictamente a los individuos; de los cientos de referencias de actos mentales, sólo cuatro se refieren a actos mentales atribuibles a los niños como grupo (sobre todo, a la clase en un colegio). Esta concreción y especificidad contribuye marcadamente a que los lectores sean conscientes de la mencionada pluralidad de estilos.

La variedad de estilos de pensamiento se ilustra ulteriormente mediante solapamientos ocasionales. Por ejemplo, es típico de Lisa el que llegue a una conclusión mediante intuiciones rápidas, mientras que las inferencias de Harry son en general muy pensadas, pero ambos hacen juicios rápidos que resultan ser falsos. Se distinguen también en que Lisa expresa sus pensamientos en seguida, mientras que Harry se los guarda hasta que se ve llevado a revisarlos a la vista de nuevos datos. Del mismo modo, Harry comparte con Anne una habilidad para captar a los demás, pero para Harry esa habilidad se apoya en claves verbales y para Ann en claves visuales. Así, mientras que Harry y Lisa son diferentes, también son parecidos en algún aspecto, y lo mismo pasa con Harry y Anne. La falta de algún contraste claro entre Lisa y Anne nos muestra que la matriz de clases de pensamiento no está totalmente articulada, dejando espacio para que el lector añada sus propias ideas sobre los parecidos y diferencias entre los personajes y sus estilos de pensamiento.

Cada estilo de pensamiento representa un modelo de conducta razonable. En efecto, los numerosos personajes del libro ofrecen directamente acciones racionales al lector. Esto no quiere decir que se anime a los niños a imitar mecánicamente a los personajes del libro; más bien, los personajes están pensados para mostrar a los lectores cómo el uso activo del pensamiento reflexivo puede introducir un cambio real en lo que uno dice o hace. Los personajes de ficción son sólo en parte modelos de roles bien definidos; como ya hemos dicho, no todos los contrastes y parecidos aparecen articulados en los libros. Igual que los niños reales incorporarán esos personajes a su imaginación, también entretejerán sus propios procesos de pensamiento y sus tipos de actos mentales con los de los personajes. De este modo, se difuminan los contornos entre los personajes de ficción y los niños de verdad. Conforme los niños de verdad se van metiendo más y más en el relato, se ven animados a pensar y actuar racionalmente y a desarrollar sus propios estilos de pensamiento, parecidos a los de los personajes, similares en algunos aspectos y diferentes en otros.

Orientaciones para una conducta razonable

Mientras que ni la lógica formal ni el enfoque de las buenas razones por sí solos están pensados para animar a los niños a utilizar de forma ac-

tiva el pensamiento reflexivo, el uso que de ellos hacen los personajes puede servir para este propósito. Tampoco se presentan las dos lógicas como algo abstracto; ambas van entrelazadas con los propios estilos de pensamiento de los personajes. Así, cuando estos hablan de lo que nosotros llamaríamos lógica formal o enfoque de las buenas razones, ellos se refieren simplemente a pensar, a reconocer y respetar el pensamiento de los demás y a intentar pensar bien.

Para ver cómo la lógica formal y el enfoque de las buenas razones sirven como orientaciones del pensamiento reflexivo y de la acción, deberíamos mirar las escenas dramáticas de que constan los libros. Hay muchos ejemplos; algunos tomados de *Harry* nos servirán de ilustración.

En el capítulo XVI, los niños identifican dos modelos de consecuencia lógica en la lógica formal junto con dos modelos de pensamiento erróneo. Los modelos formales son el *modus ponens,* que sigue este modelo (P y Q son símbolos de oraciones):

Supongamos que	Si P entonces Q	es *verdadero*
Y	P	es *verdadera*
Por lo tanto	Q	*debe ser verdadera*

y el *modus tollens:*

Supongamos que	Si P entonces Q	es *verdadero*
Y	Q	es *falsa*
Por lo tanto	P	*debe ser falsa*

Los modelos erróneos son *afirmar el consecuente:*

Supongamos que	Si P entonces Q	es *verdadero*
Y	Q	es *verdadera*

Pensamos que, por tanto, P debe ser verdadera, pero en realidad no se sigue nada

Y *negar el antecedente,*

Supongamos que	Si P entonces Q	es *verdadero*
Y	P	es *falsa*

Pensamos que, por tanto, Q debe ser falsa, pero en realidad no se sigue nada.

Mientras los niños están elaborando esos modelos, se dice que una estudiante ha acusado a otro de robarle la cartera que contenía un monedero. Mediante las respuestas que Jane da a las preguntas y su propio

testimonio, Harry mantiene que, aunque la cartera se ha encontrado fuera del aula, Jane Starr la tenía todavía allí a las dos de la tarde y Sandy Mendoza no había abandonado el aula entre las dos y las tres menos cuarto, momento en el que Jane notó por primera vez que no tenía la cartera. Harry razona utilizando el *modus tollens:* «Si Sandy hubiera robado la cartera, la cartera aún estaría dentro del aula. Pero no la han encontrado en el aula. Luego Sandy no robó la cartera». Lisa dice entonces que ella cree que otro estudiante, Mickey Minkowski, cogió la cartera. Presenta su idea como una intuición e intenta justificarla afirmando que ocultar la cartera donde la habían encontrado era una acción típica de Mickey. Tony Melillo muestra a continuación que eso es un ejemplo de afirmar erróneamente el consecuente: «Si Mickey hubiera robado la cartera, la hubiera escondido tras el surtidor. La cartera fue encontrada tras el surtidor. Pero, ¿qué se deduce de aquí? Nada. Ya antes estuvimos de acuerdo en que no se puede probar que la primera parte sea verdadera sólo porque lo sea la segunda». Sandy empuja a Mickey adentro del aula, insistiendo en que Mickey reconoce haber cogido y escondido la cartera.

Vemos aquí dos ejemplos de las reglas de la lógica formal y una yuxtaposición del pensamiento discursivo y el intuitivo. Cuando los niños están discutiendo las reglas, se enteran de que Jane ha acusado a Sandy, les dicen que Sandy niega haber cogido la cartera y mantiene que, si bien se había burlado de ella antes, en ningún momento le había quitado la cartera. La acusación de Jane es parecida a la de Lisa, y tenemos el siguiente bosquejo de contrastes: La intuición de Jane (incorrecta) frente al uso que Harry hace del *modus tollens* (pertinente para saber quién lo hizo); la intuición de Lisa (correcta) frente a la posición de Tony de que es un error afirmar el consecuente (no es pertinente para saber quién lo hizo). El episodio se termina con una alusión al enfoque de las buenas razones. Lisa admite que su idea fue tan sólo un sentimiento, una especie de intuición rápida, y el profesor responde: «Sí, Lisa, hiciste una conjetura razonable. Y al parecer, acertaste. Pero si te hubieras equivocado, otra persona inocente, como Sandy, habría pagado las consecuencias. No es que hicieras mal al tratar de adivinar quién podía haberlo hecho. Pero adivinar no puede sustituir a investigar cuidadosamente. Para decirlo brevemente, no me gustan las acusaciones hechas a la ligera». Una *acusación,* desde luego, puede apoyarse en otras razones

que no sean deducciones; Jane tenía algunas razones para sospechar de Sandy y la intuición de Lisa tenía un apoyo inductivo.

Otro ejemplo lo tenemos en los capítulos II y III de *Harry*. Tony Melillo no es feliz; respondiendo a las preguntas de Harry, Tony dice que su padre da por supuesto que de mayor será ingeniero como él y que, cuando Tony sugiere que podría hacer otra cosa, su padre se enfada. Harry le pregnta a Tony por qué su padre cree que será un ingeniero y Tony le responde: «Porque siempre saco buenas notas en Matemáticas. Me dice: "Todos los ingenieros son buenos en Matemáticas, y tú eres bueno en Matemáticas, así que saca tú mismo la conclusión"». Harry se da cuenta que el concluir de ahí que Tony tiene que ser ingeniero viola la regla de la lógica formal que acaban de descubrir: «Lo que dice tu padre es: "Todos los ingenieros son buenos en Matemáticas", ¿no? Pues esa es una de las oraciones que no pueden invertirse. De modo que no se sigue que todas las personas que sean buenas en Matemáticas sean ingenieros». Más tarde, en el capítulo III, en una conversación con su padre, Tony repite la conclusión de Harry. Cuando el padre le pide que lo explique, Tony olvida por un momento la explicación de Harry, está confundido y asustado, pero vuelve a decir la regla. Cuando su padre pone en cuestión la regla, Tony admite que no puede explicar por qué funciona. Su padre le dibuja un diagrama de círculos concéntricos para representar la oración «todos los ingenieros son buenos en matemáticas». El resultado es que Tony llega a la conclusión de que «...ésa es la razón por la cual no podemos invertir las oraciones que empiezan con "todos"... porque se puede incluir un grupo pequeño de personas o cosas dentro de un grupo más grande, pero no un grupo más grande dentro de uno más pequeño».

Esta utilización y justificación de una regla de la lógica formal parece al principio bastante directa, pero un examen más detallado nos muestra que es más amplia, menos ligada al contexto concreto de lo que parecía al principio. En un sentido, el pensamiento de Tony mejora obviamente. Aprende a descubrir una falacia y, al hacerlo, supera con éxito algunos miedos y confusiones. Pero desde una perspectiva más amplia, esta mejora puede tener sus limitaciones. Tony es feliz con la explicación que le da su padre de la regla de la inversión y no pone en cuestión la regla de interpretación de su padre. El avance en su pensamiento se limita a sustituir una situación confusa, distorsionada e incomoda por una situación agradable, regida por una regla, pero no muestra ninguna sensibilidad respecto a los posibles límites del pensamiento regido por reglas. Por ejemplo, en tanto que su confusión e incomodidad surgen de que su padre le está presionando para que sea ingeniero, no ha hecho frente todavía a la fuente de sus dificultades; en todo caso ha resuelto un aspecto de su confusión de una forma sin duda bastante similar a la de su propio padre y, en este sentido, se parece a él todavía más que antes. La incomodidad de Tony, cuando se enfrenta a las sugerencias de que debería parecerse a su padre cuando fuera mayor, no ha sido puesta en cuestión por esta regla de la lógica formal y su interpretación y los dos modos divergentes de pensamiento permanecen sin ajustar: sentimientos semiarticulados aunque muy desarrollados frente a pensamientos discursivos regidos por reglas.

Hay otros muchos ejemplos. Solamente en *Harry* se descubre y utilizan dieciocho reglas de la lógica. Y los ejemplos del enfoque de las buenas razones configuran una inmensa diversidad de comparaciones y contrastes entre el pensamiento verbal que está estructurado por principios de la lógica formal y el pensamiento verbal que puede ser juzgado mediante los patrones de las buenas razones. Y también están los numerosos actos mentales y sus correspondientes estilos de pensamiento, verbal y no verbal, que no utilizan ni las deducciones formales ni las buenas razones.

Conclusión

El propósito básico de cada libro en el programa Filosofía para Niños es proporcionar a sus lectores los medios para prestar atención a sus propios pensamientos y al modo en que sus pensamientos y reflexiones pueden funcionar en sus vidas. Las novelas se plantean ese objetivo a través del descubrimiento del pensamiento regido por reglas y mediante ejemplos de una diversidad de tipos de pensamiento no formales. Las reglas lógicas no se presentan simplemente para que el lector las aprenda: en lugar de eso, los libros proporcionan ejemplos de las reglas y de las técnicas de indagación de tal forma que se anima a los lectores a utilizar esas reglas por su cuenta.

El pensamiento regido por reglas es ejemplificado por el descubrimiento y desarrollo de la lógica formal. Pero hay muchas más cosas para el pensamiento reflexivo a parte de la lógica formal. Del mismo modo en que hay reglas explícitas de la lógica formal, uno puede hablar de los procedimientos implícitos de las buenas razones que afectan a cuestiones como la continuidad de la investigación, escuchar a los demás y pensar lo que tienen que decir, y pensar por sí mismo.

Junto con el descubrimiento de que ciertos tipos de pensamiento están regidos por reglas, deberíamos conseguir también que los niños fueran conscientes de los diferentes modos de pensamiento, como imaginar, soñar, fingir, en los que las reglas de la lógica juegan un escaso papel o ninguno. Gracias a llegar a apreciar y disfrutar esta amplia variedad de clases de pensamiento, pueden entonces darse cuenta de que mientras su pensamiento tiene con frecuencia forma lógica (y en ocasiones no consigue tenerla cuando sería necesario), gran parte de su pensamiento no la tiene y no la necesita. Esta es la clave de cómo se debe introducir y desarrollar la lógica para niños: nunca como un farragoso conjunto de fórmulas, sino siempre en el contexto del pensamiento reflexivo, especialmente cuando existe un esfuerzo por pensar más claramente sobre el propio pensamiento.

Capítulo 12

¿Se puede separar la educación moral de la investigación filosófica?

La presunción de racionalidad.—Preparar el ambiente para el crecimiento moral.—Socialización y autonomía en la educación moral.—Dicotomías peligrosas en la educación moral.—Qué hacer para ayudar al niño a saber qué hacer.—La imaginación y la educación moral.—Dónde empezar.—Por qué la educación moral no puede separarse de la educación filosófica.—La relación entre la lógica y la moralidad.—La mejora del juicio moral.

La presunción de racionalidad

Las presunciones son comunes en todos los dominios de la actividad humana. De acuerdo a la ley, se presume que las personas son inocentes hasta que se pruebe su culpabilidad. En la investigación científica se presume que los hechos tienen una causa, aún cuando no se tenga evidencia de dicha causa, o cuando sólo sea posible ofrecer una explicación estadística.

Sucede lo mismo en la investigación ética. La variable que distingue a las personas más viejas de las jóvenes, es la experiencia, y sería inadmisible que se acusara a un niño por hacer algo que él no sabía que era incorrecto o prohibido. Culpar a un bebé por jugar con cerillos, cuando él no sabe lo que un cerillo puede causar e ignora que jugar con ellos está prohibido, es un ejemplo de este tipo de juicios fuera de lugar.

Por otra parte, frecuentemente perdonamos a los niños su obligación de usar la razón, simplemente porque son muy jóvenes. Sin embargo, al hacer esto no les hacemos ningún favor. De hecho, la situación es peor para nosotros, pues cuando nos olvidamos de la presunción de que el

niño es un ser racional, aun cuando nuestra relación con él sea moral, cometemos un acto censurable de falta de respeto moral.

Aún cuando la presunción de los psicólogos, de que los niños actúan pero no razonan, fuese apropiada, esta presunción debe ser excluida cuando se trata de la educación del niño. PIAGET puede sostener que «el pensamiento infantil carece de necesidad lógica e implicación genuina; está más cerca de la acción que el nuestro y consiste simplemente en operaciones manuales ilustradas mentalmente que, como los caprichos del movimiento se siguen una a la otra sin ninguna conexión necesaria» [1]. PIAGET se refiere a un «pseudo-razonamiento» del niño que «consiste en una serie de juicios inmediatos que se suceden libres de toda lógica» (p. 90). De hecho, PIAGET sostiene que este pseudo-razonamiento puede ser también característico de los adultos: «tal vez algún día la lógica infantil pueda explicar la de los adultos... en vez de reconstruir el razonamiento del niño según el modelo de la mentalidad adulta» (p. 91).

Así pues, PIAGET es libre de sostener la hipótesis de que todo el razonamiento humano, y no sólo el del niño, «consiste en una serie de actividades que se interconectan de acuerdo a leyes psicológicas... y no en una cadena de conceptos que se implican uno al otro lógicamente» (p. 91) Pero, una vez que esta hipótesis se lleva a la esfera de la experiencia moral, debemos abandonar la presunción de racionalidad y con ella debe ser desechada toda esperanza de una evaluación moral exitosa. Porque si se considera a los niños incapaces de una conducta moral guiada por principios, incapaces de tener razones para lo que hacen, incapaces de utilizar modelos de inferencia lógica, incapaces de un diálogo racional acerca de su conducta, entonces deben ser tratados como animales inferiores, o peor aún, como cosas.

Como científico, uno puede ser un determinista estricto o no. Pero como educador moral uno no puede darse el lujo de elegir. La presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que este tratamiento sea moral o educativo. Por eso la teoría de los estadios de desarrollo es incompatible con la

[1] PIAGET, JEAN, CARTALIS, MILES E. *et al.*: *Judgement and Reasoning in the Child*. Trans. Marjorie Warden. London: Routledge and Kegan, 1928.

filosofía: no puede haber una discusión filosófica legítima en la que uno de los participantes considere al otro inferior, no sólo por prejuicio, sino por principio.

Preparar el ambiente para el crecimiento moral

En la actualidad pocos profesores ignoran que la expectativa de los padres y la sociedad en general, es que la educación, además de desarrollar las habilidades básicas, debe ensanchar la dimensión moral del niño. Pero, para lograrlo, el profesor debe convertirse en padre sustitutorio y ésto no es tan sencillo. Abreviando, la pregunta de cómo puede el profesor alentar a sus alumnos a ser morales, es una de las cuestiones más complejas de la educación moderna.

Las teorías de la educación presentan al profesorado un espectro tan amplio de alternativas sobre la naturaleza moral del niño, que las posiciones extremas virtualmente se anulan mutuamente. Por una parte, presentan al niño como un pequeño salvaje que debe ser amansado y domesticado; por otra parte, se considera al niño como un angelito cuyos impulsos son morales y virtuosos de entrada, por lo que sólo se necesita proporcionarle un ambiente adecuado para que sea él mismo. Una perspectiva más razonable es la que sostiene que el niño posee innumerales disposiciones que, si se alientan, pueden llevar a *cualquier* clase de conducta humana. Lo importante es que el ambiente en el que el niño crece sea tal que desaliente las formas de conducta que no contribuyen al crecimiento, al tiempo que alienta aquellas que tienden a él. Esto no es lo mismo que sostener, románticamente, que lo único que hay que hacer es proporcionar el ambiente adecuado y dejar que los niños sean ellos mismos, es decir, naturalmente buenos. En otras palabras, un profesor tiene la responsabilidad de desalentar aquellas formas de conducta de sus alumnos que sea autodestructivas, y de propiciar las que se encaminen a la autoconstrucción. El profesor, basándose en el conocimiento de cada niño, puede verse obligado a decidir qué rasgo de conducta debe ser estimulado o desalentado en cada caso. Puede ser que un niño deba ser alentado a salir de su reserva, mientras que otro, necesite desarrollar el autocontrol. El objetivo es liberar los poderes creativos de los niños en el pensamiento y en la acción, y hacer esto desarrollando sus propias

capacidades de tal manera que se refuercen y fortalezcan unas a otras en lugar de anularse mutuamente.

El profesor no debe olvidar que cada niño es un individuo, pero, al mismo tiempo es parte de una clase. Estos hechos no pueden separarse. Como individuo, el niño es único y puede desarrollar sus especiales capacidades en términos del papel que desempeña en el grupo. Su especificidad individual se revelará en la importancia que tenga dentro del aula; y *cada niño debe ser importante en el aula.* Por tanto, de alguna manera el profesor tiene que asegurarse de que cada niño sienta que es importante y actúe de acuerdo con esa presuposición. Los profesores deben preguntarse respecto a cada uno de sus alumnos: «¿Se notaría la ausencia de este niño en el aula?» Si la respuesta es «no», algo anda mal en lo que respecta a la actividad educativa del profesor con respecto a ese niño. Su éxito como profesor es dudoso en la medida en que no ha logrado que ese niño busque activamente su especificidad, armonice activamente sus poderes y cree sus propias contribuciones para el grupo.

Puede parecer duro cargar los hombros del profesor con una responsabilidad tan grande, pero no podemos esperar que los niños desarrollen sentido de responsabilidad a menos que los adultos que ve a su alrededor y que pueden servirle de modelos, acepten la responsabilidad por lo que ocurre en el aula. En este sentido, valdría la pena distinguir la responsabilidad en el sentido de *ser causa de algo,* de la responsabilidad en el sentido de *asumir las consecuencias de* algo. Así, los impulsos orgánicos del niño y sus disposiciones innatas juegan un papel causal en su conducta, pero no se les puede hacer asumir las consecuencias de la conducta que originan. Sin embargo, el niño asume obviamente las consecuencias de controlar esos impulsos.

Por otra parte, el ambiente escolar, controlado por la sociedad, es responsabilidad de ésta, ya sea que aliente o desaliente esas disposiciones. De esta manera, el desarrollo moral de los niños debe ser estimado sólo en relación con el grado de responsabilidad de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Una sociedad que no valora un ambiente adecuado para el crecimiento moral (lo cual se manifiesta frecuentemente en la cantidad de dinero que está dispuesta a invertir en la educación) es una sociedad que debería aceptar abiertamente su parte de culpa por la conducta amoral de sus niños.

El profesorado debe centrar su atención en el ambiente que puede crear en el aula, en vez de depositar toda su confianza en el ambiente del hogar, ya que éste puede o no conducir al desarrollo moral. Como se ha dicho antes, la responsabilidad del profesorado es la de propiciar el tipo de disposiciones que conducen al crecimiento del niño, así como alentar la interacción entre cada niño y la totalidad del ambiente del aula. (Este ambiente incluye tanto al profesor como a los otros niños). Es una verdad obvia que una niña que ha sido tratada con desprecio, tiende a tratarse a sí misma irrespetuosamente. Aquellos que trataron así a la niña son responsables de haberlo hecho; pero el profesor de este grupo es también responsable por no propiciar un ambiente de apoyo y respeto que contrarreste el maltrato del que esa niña fue objeto en el pasado. Otro niño puede manifestar falta de imaginación o curiosidad, debido también a un ambiente paralizante, ya sea en casa o en la escuela. La responsabilidad de la profesora será la creación de un ambiente que le presente retos progresivos a fin de que logre superar la apatía resultante de su ambiente anterior. Podemos encontrar otro niño que, tal vez debido al maltrato recibido en casa, manifieste conductas agresivas hacia otros. Nuevamente, es responsabilidad del profesor preparar un ambiente en el que no sea necesario comportarse en forma agresiva para proteger o restaurar la propia dignidad.

Suele decirse que «el niño que molesta a otros es un niño problemático». Esto es erróneo, pues califica *al niño* de patológico, en vez de *a la situación* que ha producido tal conducta. El profesor que asume la responsabilidad de crear ambientes de apoyo que permitan el desarrollo del respeto a uno mismo y del autocontrol, ha dado un gran paso hacia la educación moral. Si no se crea un ambiente propicio a la confianza mutua y al respeto para cada individuo en el aula, no habrá programa educativo, ni Filosofía para Niños ni ningún otro, que logre ayudar a los niños a ser personas moralmente desarrolladas.

Socialización y autonomía en la educación moral

Frecuentemente se da por sentado que los niños son complejos, difíciles, ingobernables y amorales. Así, uno infiere que la dificultad de la

educación moral se debe al niño, sin darnos cuenta de que el problema de la educación moral se complica debido a nuestras presuposiciones. Debería ser evidente que si comprendiéramos mejor el grado de autonomía que estamos dispuestos a concederle al niño y el grado de control que queremos mantener —si comprendiésemos mejor y fuésemos más honestos con respecto a qué clase de personas quisiéramos que llegaran a ser nuestros niños, así como qué derechos tienen para elegir el tipo de persona que ellos quieren ser— el desarrollo moral de los niños sería una cuestión menos problemática.

Es bastante común plantear el problema del desarrollo moral del niño del siguiente modo: la educación moral debe ser interpretada como una manera de lograr que los niños se adapten a los valores y costumbres de la sociedad a la que pertenecen; o bien, como una manera de liberar a los niños de esos valores y costumbres, a fin de que lleguen a ser individuos autónomos y libres. Dicha formulación del problema es muy desafortunada, porque compromete a la educación en el tipo de controversia ideológica del que precisamente la educación debería rescatar a los seres humanos. Plantear de esta manera el problema del crecimiento moral es divagar sobre las muchas disposiciones e inclinaciones negativas de individuo, y divagar sobre los aspectos positivos y benéficos de la sociedad humana. Si nuestro objetivo es alentar a los niños a pensar por sí mismos, es contraproducente colocar esas etiquetas de valor en los individuos o en la sociedad. Considerar a los individuos o a la sociedad como innatamente buenos o malos es cerrar de antemano la posibilidad de decidir a través de la investigación quien es responsable de cada situación y cómo puede ser mejorada. En ese sentido, toda afirmación dogmática acerca de la sociedad o la naturaleza del individuo cancela la investigación; el ser humano queda reducido a espectador pasivo e irresponsable, en vez de ser un constructor activo, comprometido y responsable de la sociedad en la que vive.

Toda educación moral digna de ese nombre implica necesariamente familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos. Más aún implica ayudar a los niños a desarrollar las herramientas necesarias para valorar esas expectativas de manera crítica. De la misma manera que la relación padres-hijos, la relación sociedad-niños está cargada de deberes y derechos recíprocos; no es educativo presentarlos desde una sóla perspectiva. Muchos de nosotros tenemos la tendencia a considerar a las instituciones como represivas en sí mismas y a pensar que en un mundo mejor no tendríamos que soportar ninguna institución. Esta es una interpretación errónea. No se trata de tener o no tener instituciones, sino más bien de si las instituciones que tenemos se organizan de forma racional y participativa o no. Cuando no es así, es correcto decir que el individuo está a su merced. Pero cuando sí se organizan de este modo dejan de ser coercitivas y se convierten en medios constructivos para el logro de objetivos e ideales individuales.

Familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos es sólo parte, aunque importante, de la educación moral. También es necesario prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven, si la situación así lo demanda y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo.

Al decir que la educación debe permitir a los niños desarrollar las herramientas que necesitan para valorar las expectativas sociales de manera crítica, no queremos afirmar que el papel del profesorado se limite a alentar el juicio crítico de los estudiantes. El objetivo no es formar críticos, sino desarrollar seres humanos capaces de evaluar al mundo y a sí mismos objetivamente, así como de expresarse con fluidez y de forma creativa. La formación del pensamiento crítico es sólo parte de la labor del profesor. Los estudiantes deben ser capaces de entender que, aunque la capacidad de distanciamiento para observar objetivamente las instituciones que los rodean es esencial, no es suficiente. Si uno esta dispuesto a ser crítico, debe también intentar proponer nuevas y mejores alternativas. Es por eso por lo que el diálogo en el aula puede ayudar: hace surgir las ideas positivas y constructivas que los niños pueden generar, así como sus ideas negativas. El profesor debe aplaudir la intuición creativa cuando aparece, del mismo modo que el profesor debe ser capaz de aplaudir los ejemplos de buen razonamiento lógico.

La crítica puede convertirse en el impulsor de la discusión filosófica. Por ejemplo, en *El descubrimiento de Harry Stottlemeier,* cuando Mark empieza a criticar a todas las escuelas como malas, inicia una discusión sobre los fines de la educación en unos términos que permiten a sus compañeros juzgar si las escuelas son capaces de lograr esos fines. La discu-

sión culmina en el diseño de alternativas para que las escuelas logren esos fines de mejor manera.

En el aula es posible que una niña inicie la discusión, no a partir de la crítica, sino de una propuesta alternativa que sugiere cómo podrían ser las cosas, pero que desgraciadamente no indica cómo ponerla en práctica. Lejos de concentrarse en la ineficacia de la idea, el profesor debería alentar a los niños a sugerir mecanismos específicos mediante los que la idea pudiera ser puesta en práctica.

¿Qué hacer con las ideas, por creativas que sean, que el profesor considere destructivas? Supongamos, a manera de ejemplo, que el niño sugiere: «Como primer paso hacia una sociedad mejor, deberíamos eliminar a la minoría X». Como siempre, la mejor fuente de respuestas para ideas de esta clase deben ser los otros niños. Si la idea es realmente destructiva, las habilidades críticas de los otros niños deberían detectar sus deficiencias y señalarlas. Pero, vamos a suponer que no sea así. ¿Debe intervenir el profesor? El profesor tiene el derecho de intervenir y plantear su opinión si las circunstancias lo demandan. Lo que es censurable es que el profesor diga su opinión antes de que los niños hayan tenido oportunidad de responder a la propuesta original, limitando la auténtica consideración de alternativas. Por otro lado, si el profesor considera que los niños han sido capaces de desarrollar sus propias ideas y pueden sostenerlas con confianza y seguridad, no debe dudar en introducir sus propias ideas, en el caso de que su punto de vista no haya sido presentado por alguno de los niños. Los niños deben ser capaces de comprender que el profesor ha abandonado temporalmente su papel de moderador, para asumir el de copartícipe.

Vayamos un poco más lejos. ¿Qué pasa si al presentar un punto de vista una profesora recibe esta respuesta: «Eso es sólo un punto de vista y no nos convence»? Es aquí donde la filosofía muestra su especificidad. Puesto que inherentemente es un proceso dialógico, no tiene la obligación de llegar a una determinada conclusión en un tiempo específico. La profesora puede muy bien responder: «Bien, seguiremos hablando mañana», o «Tomaré en consideración tu punto de vista y hablaremos de ello después».

El meollo de lo que hemos estado diciendo es que no es constructivo que el profesor se adjudique el papel de lograr la sumisión del niño a los

valores sociales, como tampoco el de alentar la individualidad del niño hacia la inconformidad irracional, ni en el terreno de la educación moral ni en ningún otro. El profesor es un *mediador* entre la sociedad y el niño, no es un árbitro. No es papel del profesor el adaptar al niño a la sociedad, sino educarlo de tal modo que al final sea capaz de moldear la sociedad de forma que responda mejor a las inquietudes individuales. Es importante que los educadores reconozcan la plasticidad de la sociedad y de los individuos, así como la necesidad de autorrenovación comunitaria que garantice la participación. Nada asegura tanto la inflexibilidad de una sociedad frente a la creatividad individual, como el enseñar a los niños que la sociedad es inflexible frente a la creatividad individual.

Dicotomías peligrosas en la educación moral

Actualmente los maestros están aturdidos por la enorme variedad de alternativas en educación moral. Existen perspectivas puramente cognitivas, que presentan la moralidad como un razonamiento eficaz. Otras definen la moralidad como la obediencia y la aceptación de la disciplina, considerándola, por tanto, un asunto relativo no al razonamiento intelectual sino al carácter. Otras más consideran al niño como naturalmente virtuoso, de tal modo que el buen comportamiento se seguirá de manera natural si las emociones no se frustran ni se reprimen, al tiempo que se realza la sensiblidad para con los demás. Lo que confunde a los profesores es que, basándose en su experiencia en el aula, cada una de estas posiciones tiene cierto grado de validez. En la educación moral hay un elemento de razonamiento, un elemento de construcción del carácter y un elemento de liberación emocional y sensibilización. El problema no es diseñar un programa que logre una de estas cosas, sino uno que las logre todas.

Si la moralidad fuese meramente un asunto de conocer las reglas y obedecerlas, entonces la educación moral se limitaría a desarrollar en los niños la escrupulosidad que les permitiera seguir estas reglas de manera acrítica y feliz. Pero la moralidad no es tan simple. No es claro que haya reglas para cada situación; tampoco es claro que la aceptación acrítica de reglas, cuando las hay, contribuya al desarrollo del niño. En con-

secuencia, el niño debe capacitarse para manejar situaciones en las que no se cuenta con pautas claras y que, sin embargo, exigen una elección y la aceptación de la responsabilidad por dicha elección.

Hemos enfatizado que en el área de la educación moral, el profesorado debe hacer mucho más que simplemente dar a conocer a los niños los valores y costumbres predominantes en la sociedad. El profesorado debe involucrarlos en un proceso que garantice el aprender a pensar por sí mismos, que los capacite para descubrir los intereses de otras personas en las situaciones que se les presentan, al mismo tiempo que sean conscientes de sus propias necesidades emocionales. Hacemos un flaco servicio a los niños si los hacemos responsables de un comportamiento en particular en una situación específica, cuando no les hemos dado la oportunidad de desarrollar su capacidad para hacer frente a una situación semejante cuando se les presenta. Esta es la razón por la cual los programas de educación moral que enfatizan el *pensamiento* moral son insuficientes. Su fallo consiste en que no alientan el desarrollo de modelos de *conducta* constructiva que conviertan la conducta moral en algo que los niños pueden fácilmente llevar a cabo cuando se plantea la necesidad. A menos que estos modelos se desarrollen con anticipación, cada confrontación moral será traumática para los niños porque no se les ha preparado en la práctica moral. La educación moral no se limita a ayudar a los niños a *saber* qué hacer; debe mostrarles cómo *hacerlo* y darles la oportunidad de practicar el *hacer* las cosas que pueden elegir hacer en una situación moral dada. Sin esta dimensión del hacer, la educación moral se derrumba. En ningún área es tan importante el lazo entre teoría y práctica como en el área de la educación moral y, sin embargo, en ningún otro sitio es tan frecuente no tomarlo en cuenta.

A lo largo del día, los niños se enfrentan a diversas situaciones. Algunas exigen acción; otras, no. Pero difícilmente podrán saber qué acciones o decisiones son apropiadas, a menos que hayan desarrollado un conocimiento de las dimensiones de cada situación, su conocimiento de las dimensiones de cada situación, de su complejidad y de sus variados matices y sutilezas. Si los niños pueden darse cuenta de lo que una situación dada requiere de ellos, así como de las oportunidades que les ofrece, podrán responder apropiada y eficazmente. Por tanto, queremos llamar la atención sobre la importancia de hacer notar a los niños las variadas cir-

cunstancias de las situaciones vitales a las que se enfrentan, a fin de que puedan responder inteligentemente. Cuando han captado el significado de una situación, podrán saber mejor qué es lo que quieren hacer.

Pero difícilmente podemos esperar que los niños respondan eficazmente si no han tenido la oportunidad de prepararse mediante diversas formas de práctica moral. Difícilmente podemos esperar que actúen con tacto en situaciones morales que lo requieren si no están familiarizados con actuar con tacto. Hay situaciones que le exigen a un joven alentar a otro niño, consolarlo, aconsejarle, expresarle gratitud, o reconciliarse con él. Sin embargo, si no han tenido la oportunidad de practicarlo, o al menos, de dialogar sobre ésto, los niños pueden quedar paralizados y confusos cuando se les presenten dichas situaciones. Por eso los ejercicios de práctica moral son una ayuda importante para sensibilizar a los niños hacia los aspectos morales de las situaciones.

Pero criticar la dicotomía entre teoría y práctica y reconocer la necesidad de ambas en un programa de educación moral no es suficiente. Igualmente necesaria es la insistencia en el lazo indisoluble entre pensar y sentir. Es poco valioso enseñarle a un niño las máximas universales de acción si este niño no se interesa por nadie, y menos aun por la humanidad. Es difícil imaginar a un niño que no se interesa por los sentimientos de los demás, compadeciéndose de sus necesidades; o a alguien que no es capaz de ponerse en los zapatos de otro, interesado en actuar de acuerdo a normas morales, a pesar de que las conozca y acepte. Aún más, los sentimientos necesarios para la conducta moral no se limitan a la compasión por una persona en particular. Es igualmente indispensable la sensibilidad para con la totalidad de la situación de la que uno forma parte. Dicha sensibilidad puede exigir la más delicada conciencia y capacidad de discriminación; implica la habilidad de apreciar lo que una situación exige así como la manera apropiada de cumplir esas exigencias. Asimismo exige la capacidad de considerar tan completamente como sea posible, las consecuencias de nuestra conducta. Con frecuencia, lo que calificamos de conducta inmoral es simplemente insensibilidad para captar la situación y falta de capacidad para verse a sí mismo en relación con la situación total. Una persona moralmente desconsiderada es aquella que, antes de actuar, no ha tomado en consideración todos los factores involucrados en una situación. Muchas veces la imprudencia de

un niño en el aula se debe simplemente a la falta de sentido de proporción que impide situar las propias necesidades y sentimientos en el contexto de las necesidades y sentimientos de todos los miembros de un grupo, dándo a aquellas por el contrario absoluta prioridad.

Una profesora puede preguntarse: «¿Cómo puedo desarrollar esa clase de tacto y sensibilidad en mis alumnos?» En este punto, el fortalecimiento de la percepción estética puede contribuir a lograr mayor conciencia moral y sentido de proporción. Por ejemplo, un niño puede encontrar dificultad para captar pistas de lo que está sucediendo en una reunión, o bien puede ser incapaz de ver cómo sus propios talentos o intuiciones pueden jugar un papel complementario y no monopolizador para el grupo. En estos casos, el niño en cuestión sigue considerando sus relaciones con los otros desde una perspectiva egocéntrica, sin haber logrado una perspectiva social. En lugar de moralizar acerca de la necesidad de desarrollar la sensibilidad, la empatía, un sentimiento de lo que está pasando, sin proporcionarle las herramientas necesarias para desarrollar estos rasgos, la profesora puede echar mano de actividades de la danza llamadas dinámicas, o de la actividad musical (actividades rítmicas, corales, trabajo en grupo de un clase u otra) que requieran escuchar la nota que tocan los demás e intentar a continuación producir el sonido apropiado. La participación activa en dichas actividades conduce, frecuentemente, al paulatino desarrollo del sentido de la proporción que pudiera faltarle al niño.

Con frecuencia se parte del supuesto de que la inteligencia del niño es educable, no así sus emociones. Se supone que las emociones humanas son primitivas e irracionales; uno puede domarlas y domesticarlas, pero no cultivarlas y refinarlas, mucho menos utilizarlas en proyectos intelectuales. Las emociones son simplemente fuerzas brutas y debemos utilizar todos los ardides y estratagemas de nuestro intelecto a fin de disciplinarlas y controlarlas. Esta es una extraña perspectiva de las emociones humanas. Si nuestros deseos y sentimientos no fuesen educables, no desearíamos una mejor comida, mejores amigos, mejor arte y literatura o mejores comunidades. La teoría de la ineducabilidad de los sentimientos humanos se estrella en el hecho de que las personas realmente aprenden a desear de manera más consciente y razonable. En lugar de enfrentar la inteligencia y los sentimientos, un educador debería concentrarse

en hacer los deseos más inteligentes y la experiencia intelectual más emocional.

En el campo de la educación moral, separar lo afectivo de lo cognitivo no solamente resulta peligroso, sino que refleja un desconocimiento de la naturaleza del aprendizaje. Nuestra propia concepción de la inteligencia no es «mentalista»; no consideramos a la inteligencia como algo que sucede en la «mente». Por el contrario, la inteligencia se manifiesta en cualquier tipo de comportamiento: en nuestros actos, en nuestras creaciones artísticas y en nuestras reflexiones y verbalizaciones.

Hoy día, cuando un profesor escucha la palabra «afectivo», le vienen a la mente toto tipo de sugerencias. En el campo de la educación afectiva, encontramos comunmente una perspectiva condescendiente de las emociones humanas. Suele decirse que una persona debería expresar sus sentimientos, desnudar su alma, abrir su pecho, dejar salir el vapor, etc. Esto nos da la imagen de una persona que aumenta su presión emocional y encuentra alivio en un escape inofensivo; de este modo, las emociones se dispersan y la fuerza que podría haber sido utilizada por el niño en actividades constructivas, se pierde.

Por otra parte encontramos una perspectiva alternativa e igualmente dañina con respecto a la educación afectiva. En ésta se considera lo afectivo como superior a lo cognitivo, por lo que debe ser el centro de toda educación, incluyendo la educación moral o en valores. Esta perspectiva no tiene mucho más que decir que su opuesta que acabamos de mencionar. Si la escuela no agudiza las habilidades cognoscitivas del niño, lo condena a la incompetencia para resolver las situaciones de su vida que requieren un análisis racional. El resultado es un tonto acomodarse en el comportamiento afectivo, sin ningún desarrollo de las habilidades esenciales para introducir una diferencia en la propia sociedad o para dejar una huella en nuestro mundo. Si no desarrollamos las habilidades cognitivas de los niños, será una paradoja el que luego intentemos atribuirles responsabilidad moral por su conducta.

En muchos programas de educación moral, encontramos un supuesto que constituye otra dicotomía: la dicotomía entre hecho y valor. Frecuentemente este supuesto lleva a los profesores a creer que la educación en valores puede ser tratada como una disciplina autónoma, separada de las otras áreas del curriculum, del mismo modo que se sepa-

ran los hechos de los valores, como si fuesen dos cosas diferentes, siendo los hechos «objetivos» y siendo los valores «subjetivos».

Estos profesores dedican un tiempo de la jornada escolar a la clarificación de nuestros valores (una tarea personal y subjetiva) y el resto del tiempo, a la exploración y clarificación de hechos, (una tarea social y objetiva). El resultado de tratar a los valores en sí mismos, separados de todo lo demás, es convertirlos en abstraciones muertas o, lo que es incluso peor, involucrar a los niños en discusiones interminables sobre lo que «queremos» o «deseamos», en vez de sobre «lo que realmente nos importa».

Cuando afirmamos que los niños deben tener práctica en la comprensión del carácter y significación individual de las situaciones en las que se encuentran, de ningún modo queremos decir que los valores morales sean meramente subjetivos, o relativos en el sentido de que cualquier respuesta es aceptable para una situación dada. Estamos en desacuerdo con esa doctrina de moda que en el terreno de los valores afirma: «Todo es relativo; lo que puede estar bien para mí, puede estar mal para ti y eso es todo». Afirmar esto es equivalente a decir que todo vale.

Nuestra insistencia en la lógica y la investigación pretende contrarrestar este subjetivismo dando a los niños herramientas que puedan utilizar para analizar las situaciones en las que se encuentren involucrados, de manera que puedan alcanzar conclusiones fiables y sensatas. Los niños que tienen la oportunidad de comentar sus sentimientos con otros niños, pueden analizarlos y entenderlos de manera más objetiva. Conforme van desarrollando hábitos de pensamiento cuidadoso y crítico, tienden a buscar evidencias fácticas más sistemáticamente y empiezan a considerar modos alternativos de acción, en lugar de basar sus juicios en primeras impresiones, sentimientos subjetivos o conocimiento de oídas.

Las implicaciones para la educación moral de esta separación entre hechos y valores son muy engañosas. Si se acepta esta separación, es fácil suponer que uno puede cambiar sus valores, sin cambiar los hechos de la situación en la que nos encontramos; pero eso es una ilusión. Para un profesor seriamente involucrado en la educación moral, resulta inútil buscar entidades etéreas llamadas «valores», o alentar a los niños a encontrarlas por sí mismos. En realidad el término «valor» significa *aquello que es o debería ser importante para el niño*. Frecuentemente, los

niños que son estimulados para clarificar sus valores, terminan hablando de sus sentimientos y deseos, en vez de analizar el *valor objetivo* de aquello a lo que se dirigen sus sentimientos y deseos. Por ejemplo, los niños pueden decir que se sienten mejor en el parque que en la escuela. Mediante una discusión filosófica se pueden detectar las diferencias objetivas entre los parques y las escuelas, de tal modo que los niños puedan reconocer la importancia de cada uno de ellos y en qué circunstancias es preferible uno u otro. Los valores no deben confundirse con los deseos de una persona, deben ser considerados como lo que, después de un proceso de reflexión e investigación, resulta importante. De este modo, el proceso de investigación parte de lo subjetivo pero alcanza la objetividad.

Desde la perspectiva de la observación perceptual, una pieza de cobre redonda es identificada como un «hecho». Desde una perspectiva económica es una moneda y, por tanto, un valor económico. Que tú estés leyendo esta página es un hecho. Pero si la consideras digna de ser leída, la lectura de la página no es sólo un hecho, sino un valor. La existencia de las manzanas que piensas comprar es un hecho; pero el vendedor las califica de «especiales», señalando así su grado de «valor». Así pues, hecho y valor son la misma cosa contemplada desde *perspectivas* diferentes.

Con el propósito de analizar, podemos separar dos órdenes: hechos y valores, pero las cuestiones que nos conciernen se encuentran siempre en la intersección de ambos. En realidad no hay dos cosas diferentes, «hechos» y «valores». Hay simplemente cuestiones que son simultáneamente de hecho y de valor. Es esencial que un profesor entienda ésto, porque es responsabilidad suya procurar que los niños no desconecten las ideas morales de la conducta moral. Dicha separación suele presentarse cuando se pide a los niños que hablen de los valores como si éstos fuesen entidades independientes, autosuficientes y separadas del mundo de los hechos, en lugar de hablar de: conducta valiente, conducta respetuosa, conducta recta, o conducta justa en diversas situaciones particulares.

Por otra parte, no debemos asumir que los niños son incapaces de hablar *acerca* de la moralidad. El hecho de que los niños analicen casos morales, no excluye el que discutan conceptos éticos abstractos como la

«justicia» o la «rectitud», puesto que los niños son capaces de manejar, tanto la práctica como la teoría.

Qué hacer para ayudar al niño a saber qué hacer

No es función del profesor proporcionar valores o máximas, sino facilitar y clarificar el proceso de valoración. El niño que se da cuenta de la originalidad de muchas de las situaciones morales, será capaz de descubrir que ninguna regla moral ayuda de manera uniforme a determinar qué se debe hacer. En la medida en que su experiencia educativa anterior haya enfrentado al niño con retos que lo obliguen a improvisar o inventar por no contar con reglas, el ingenio así desarrollado le será muy útil. El que las acciones del niño sean adecuadas depende, en gran medida, de su comprensión del proceso de valoración, así como de su compromiso personal con dicho proceso. Así, el hecho de que el niño haya encontrado una solución para un problema moral particular, no lo excusa de ningún modo de preocuparse acerca de sus motivos, de las expectativas sociales y de las probables consecuencias de su acción.

El profesor, como facilitador y clarificador del proceso de valoración, debe proporcionar a los niños criterios mediante los cuales puedan juzgar si una acción es o no moral. Dichos criterios pueden permitir a los niños la reflexión sobre los siguientes puntos: cómo los afecta su acción; cómo afecta a la estructura de sus hábitos y de su carácter; cómo afecta a la dirección de sus vidas; cómo afecta a los que los rodean; y cómo afecta a la sociedad a la que pertenecen. Estos criterios se convierten en señales que el profesor puede usar para orientar a los niños hacia cierto tipo de conocimiento acumulativo acerca de la naturaleza de las acciones particulares.

Sin embargo, siempre es importante ser conscientes de que las situaciones morales no son necesariamente rutinas a las que se les pueden aplicar soluciones rutinarias, por lo que los criterios morales deben ser reevaluados y reconstruidos constantemente para que se ajusten al momento histórico. Precisamente es esta apertura respecto a los criterios y a las acciones morales lo que distingue al profesor «filosóficamente orientado». Se debe tener siempre presente que las situaciones son, con

frecuencia, oportunidades para la innovación (y esa innovación puede muy bien implicar ir más allá del deber, en lugar de vivir de acuerdo con el deber). De ésto se sigue que el profesor debe concentrarse en ayudar a los niños a involucrarse en el razonamiento moral y no simplemente transmitirles los valores de la sociedad o los suyos propios.

No queremos decir con ésto que cada situación moral personal es única. Las situaciones pueden tener mucho en común y, en este caso, las reglas que generalmente han funcionado pueden funcionar también. Lo que *sí estamos* diciendo es que los niños deben aprender a distinguir entre las situaciones semejantes y las diferentes, entre las usuales y las inusuales, entre las típicas y las atípicas. El niño debe estar preparado para afrontar con coraje, recursos e imaginación las situaciones diferentes o sin precedente, en lugar de tratar de imponerles reglas condenadas a fallar.

El papel de las reglas morales es debatible, en tanto que el niño no sea capaz de distinguir entre situaciones similares (a las que se pueden aplicar reglas basadas en la experiencia) y situaciones diferentes (que requieren la invención de soluciones originales). Resulta de fundamental importancia para el desarrollo moral del niño la discriminación de semejanzas y diferencias entre situaciones. El niño debe ser capaz de tomar en cuenta un gran número de sutiles y complejas características de la situaciones —sus aspectos metafísicos, estéticos y epistemológicos, así como morales— que están siempre presentes cuando comparamos o contrastamos las situaciones. No podemos pedirle a un niño que respete a las personas, a menos que lo familiaricemos con todas las implicaciones del concepto de persona, y ésto requiere filosofía. Tampoco podemos esperar que los niños desarrollen un ecológico amor a la naturaleza sin una comprensión filosófica de lo que la «naturaleza» es. Lo mismo puede decirse de términos como: «sociedad», «cosa», «riqueza», «verdad» y muchos otros términos o frases que utilizamos continuamente, pero de los que el niño sólo tiene una comprensión difusa. La filosofía, en un sentido más amplio, nos ayuda a lograr la comprensión misma, que la educación moral, en el sentido tradicional de inculcar reglas o en el sentido convencional de «toma de decisiones» o «clarificación de valores», no puede proporcionar.

La imaginación y la educación moral

Muchas personas reducen el razonamiento moral al razonamiento lógico, ésto es, a llegar a conclusiones partiendo de premisas o de evidencia factual. Pero no deberíamos definir el razonamiento moral de forma tan estrecha. El papel de la imaginación en el razonamiento moral es de la mayor importancia.

Esto no sería así si la solución a los problemas morales pudiera lograrse de manera puramente mecánica, del mismo modo que una computadora puede resolver problemas matemáticos. Frecuentemente se obra mal, no por malicia sino por incapacidad de imaginar una perspectiva más constructiva o creativa de una situación complicada y conflictiva. Por ejemplo, hace dos décadas la poliomielitis se había extendido hasta alcanzar serias proporciones, causando pánico a los padres de familia. Cuando se anunció que se había inventado una vacuna, se relajó la tensión. Pero el Departamento de Salud confesó que sólo disponía de un pequeño número de dosis, anuncio que provocó muchas críticas. El Secretario de Salud dijo: «¿Quién hubiera pensado que la demanda pública de la vacuna sería tan amplia?» Esta declaración, en labios de un servidor público en un puesto de tanta responsabilidad, manifiesta, al menos, un fracaso de la imaginación moral.

Los problemas morales son un subconjunto de los problemas humanos en general. Se necesita imaginación para concebir diferentes maneras de transformar una situación poco satisfactoria. Debemos ser capaces de visualizar qué pasaría si hiciéramos ésto o aquello, o si nos abstuviéramos de actuar. En otras palabras, se necesita la imaginación para anticipar las metas y objetivos que pudiera buscar un sujeto moral o una comunidad moral.

Al mismo tiempo, hace falta imaginación para revisar los medios alternativos por los que podrían lograrse estas metas. ¿Qué pasos habría que dar? ¿Qué materiales deberíamos emplear? ¿Quién debería participar? ¿Qué hay que hacer primero, en segundo lugar, después...? Finalmente, ¿cuál sería el resultado de cada una de estas alternativas? Se necesita una viva imaginación para ensayar todas estas posibilidades; en la medida en que la moralidad es la planificación de la conducta, posee las mismas características que toda planificación exitosa. No podemos planificar sin imaginación. No podemos planificar una empresa de negocios sin imaginación, y del mismo modo, si queremos tener éxito, no podemos planificar nuestra conducta sin imaginación. Es evidente que si queremos que los niños tengan cierta conducta, debemos alentarlos a practicarla. Así, es plausible que, si ejercitan su imaginación moral, desarrollen la capacidad para manejar imaginativa y creativamente situaciones que, de otro modo, resultarían difíciles y confusas.

Los ejercicios para desarrollar la imaginación moral son de dos tipos: en primer lugar, los que tienen que ver con la consideración de los diferentes tipos de relaciones medios-fines; en segundo lugar, los que tienen que ver con diferentes tipos de relaciones parte-todo. Una combinación de ambas variedades es ofrecer a los niños la práctica en la división de una situación problemática en partes y después en imaginar cómo podría transformarse en una alternativa mejor. Los niños deben ser alentados a ejercitar su imaginación en cada una de las facetas de la solución de problemas morales.

Imaginar conexiónes medios-fines

La práctica en la imaginación moral del tipo medios-fines, puede formularse de manera cooperativa. Por ejemplo, puedes implicar a la clase en un ejercicio como éste:

1. Imagina un lugar que te gustaría visitar. Escríbelo y cambia tu hoja con tu vecino. Éste deberá escribir todas las cosas que se le ocurran que tendrías que hacer para llegar al lugar al que quieres ir; mientras tanto, tú escribirás lo que él tendría que hacer para llegar al lugar que le gustaría visitar.

Por ejemplo, supongamos que tu vecino dice que le gustaría visitar a sus abuelos en una ciudad que está a 4.500 kilómetros de distancia, y le gustaría quedarse una semana. Podrías escribir algo como ésto:

Lo primero sería pensar en el transporte. Podríamos pensar en viajar en avión, así que habría que conseguir los boletos. Averiguar cuánto costaría y si tienes el dinero para comprarlos; si no, tal vez sería mejor buscar un transporte más barato.

Después habría que pensar qué te gustaría llevar a casa de tus abuelos y las maletas en que transportarlo. Preparar tu ropa, etc, etc.

2. Haz el mismo ejercicio, pero imaginando lo siguiente:

a) Cómo te gustaría llegar a ser algún día.
b) Qué te gustaría hacer mañana.
c) Cómo te gustaría que fuera tu mejor amigo.
d) Qué tipo de comunidad te gustaría para vivir.

3. ¿Hay cosas que tienes ahora y que no te gustaría cambiar? Menciona algunas:

a)
b)
c)

En la primera parte de este ejemplo, como un ejercicio imaginario se alienta a los niños a pensar en un lugar que les gustaría visitar. Sus compañeros les hacen ver que los deseos son fines que requieren medios para realizarlos y a la vez mencionan algunos de esos medios. El compañero hará bien o mal su trabajo, dependiendo de su capacidad de visualizar y anticipar los aspectos prácticos de la realización de algo. Así, mediante este ejercicio se alienta a los niños a especificar un fin imaginario y después cooperar en la construcción imaginaria de los medios para lograrlo.

Imaginar conexiones parte-todo

Del mismo modo, el desarrollo de la imaginación moral requiere la consideración de cómo un todo puede ser dividido en partes y cómo las partes pueden ser utilizadas para construir un todo imaginario. Si el profesor no sabe cómo hacerlo, resultará imposible transmitir este arte al niño. Por ejemplo, supón que estás pensando castigar a un niño que ha causado desorden, mandándolo con el Director. Una perspectiva parcial de esta situación sería simplemente enviar al niño. Pero difícilmente puedes evitar considerar el contexto de tus acciones, es decir, cómo será recibida esta ación por el grupo como un todo y hasta qué punto será coherente con el resto de tu comportamiento hacia el grupo. Así, tu acción no implica solamente al niño castigado y a ti mismo, sino que tiene que ver con la totalidad de las interrelaciones en el aula.

Un ejemplo de ejercicio de imaginación moral, utilizando las relaciones parte-todo puede ser el siguiente:

Supongamos que eres la editora del periódico escolar y alguien te sugiere organizar un concurso para nombrar a la niña más bonita de la escuela. Decides discutirlo con los miembros del consejo editorial, uno de ellos señala que si se hace, la gente leerá el periódico, lo cual es bueno. Pero otro, pregunta cuál sería el efecto de tal acción en la comunidad escolar. Tu grupo puede partir de ahí. Pueden preguntarse cosas como: ¿qué significa «bonita»?; ¿por qué en ese concurso sólo pueden participar las niñas?; ¿qué sentirán las perdedoras?; ¿vale la pena organizar un concurso que puede hacer sentirse mal a muchas personas?; ¿la competitividad que se fomenta mediante este tipo de actos es saludable? En pocas palabras, se intentaría situar una actividad en particular en una marco de referencia más amplio.

Anteriormente mencionamos la necesidad de crear en el aula un ambiente de confianza, respeto mutuo y cooperación como prerrequisito de una educación moral significativa. Pero como profesora, ¿qué tipo de actividades puedes organizar que involucren a todos los niños de tu grupo, cada uno en forma distinta, en una empresa común que, a su vez, contribuya a crear un ambiente de mutuo respeto? A fin de concebir a su grupo como una comunidad, el profesor tiene que estar preparado para imaginar diversas formas de división del trabajo que puedan ofrecer a cada niño un papel propio dentro de la comunidad. Tiene que ser capaz de ver las partes dentro del todo, del mismo modo que, construir el todo a partir de las partes.

Resulta innecesario decir que una de las formas más útiles de estimular la imaginación moral de un niño, es colocarlo en situaciones que requieran una conducta innovadora, aunque no sean específicamente morales. Por ejemplo, las situaciones de descubrimiento en la clase de ciencias; pero aún más útiles son las situaciones que se pueden presentar en la danza o en el teatro, en las que se alienta la inventiva de cada participante. En el ballet, por ejemplo, uno de los participantes puede improvisar un nuevo movimiento, alentando a todo el grupo a responder, cada uno a su manera, sin eliminar la coordinación o composición. Cada vez que un niño pinta, necesita trabajar desde las partes hacia el todo, así como analizar el todo en partes. Lo mismo sucede cuando se trata de

escribir un poema o alguna otra forma de creación artística. El profesor preocupado por el desarrollo de la imaginación moral, debe estar preparado para ayudar a sus alumnos a relacionar estos ejemplos entre sí. El profesor puede señalar que la hazaña heroica que se discutió en clase de literatura o de historia, es creativa y requirió la misma clase de imaginación que una innovación en el campo del arte. No todos nacimos para ser héroes, del mismo modo que sólo unos pocos son grandes artistas, pero todos los problemas morales requieren un grado de imaginación si su reconstrucción ha de ser efectiva para los implicados.

El papel de los modelos en la imaginación moral

Una de las virtudes del programa de Filosofía para Niños es que las novelas que los niños leen, como *Harry* y *Lisa* son modelos de comunidades de niños. Éstas no están tan idealizadas que impidan a los niños identificarse con los personajes; al mismo tiempo, proporcionan modelos de discusión inteligente entre los niños, así como entre niños y adultos.

Las novelas proporcionan también modelos de investigación, modelos de cooperación y modelos de sensibilidad y cuidado. Esto ayuda a los estudiantes a demostrar la viabilidad de una comunidad ideal de niños en la que los participantes están involucrados intelectual y emocionalmente de una forma total, viva y activa. Un estudiante que no vislumbre la posibilidad de interactuar de ese modo con sus compañeros, no podrá usar sus propias potencialidades de reflexión, cooperación y discusión. Una de las razones por las que los niños suelen ser taciturnos o reticentes, a veces hasta el punto de la introversión, es, tal vez, que no pueden ver la viabilidad de usar sus potencialidades de forma constructiva. Frecuentemente son temerosos, pesimistas o están angustiados.

Una comunidad modelo, aunque sea ficticia, transforma esos temores en esperanza. Hace conocer a los niños la posibilidad imaginada de un mundo en el que las personas se relacionan de tal manera que se evocan las posibilidades creativas de cada individuo. El modelo, por tanto, estimula la imaginación moral de los niños. Podrían no haber sabido nunca lo que realmente querían o buscaban. El modelo les ayuda a en-

tender sus propias necesidades y deseos; empiezan a vislumbrar *cómo podrían ser las cosas* y pueden empezar a pensar seriamente en medios alternativos que pueden ser explorados y examinados como un esfuerzo para lograr algo parecido al ideal que han percibido.

Sin embargo, no presentamos este ideal al niño para que lo imite de forma dócil o no creativa. Un artista joven que quisiera ser como REMBRANDT, no pensaría que la labor de su vida sería copiar las pinturas de REMBRANDT, sino que buscaría ser fiel a su propia situación, del mismo modo que REMBRANDT lo fue a la suya. Emular a un modelo no es imitarlo o copiarlo, sino usarlo y permitir que estimule los sentimientos de esperanza, coraje, y confianza en uno mismo que nos permitan vivir tan efectivamente a nuestra manera peculiar y creativa como los personajes de la novela viven a la suya. Los modelos son sumamente útiles para estimular la imaginación moral del niño, la cual libera a su vez los sentimientos constructivos y las energías que pueden convertirse en actividad moral.

Dónde empezar

Tal vez sería conveniente decir algo sobre la actitud de «moralizar». A fin de ayudar a los niños a desarrollarse moralmente, no es necesario que a cada momento les señalemos las implicaciones morales de lo que están haciendo. Los niños tienen toda la razón si consideran esta conducta del profesor difícil de tolerar. Desde el punto de vista educativo es contraproducente, pues el niño percibe una actitud paternalista y condescendiente hacia sus capacidades morales; la estrategia defensiva del niño es buscar una manera de probar o desafiar la interpretación del profesor y así empieza una batalla.

Para que un programa de educación moral sea adecuado, debe permitir al niño pensar razonablemente, desarrollar pautas de conducta constructiva, darse cuenta de sus sentimientos y de los de los otros, desarrollar sensibilidad para con los contextos interpersonales y adquirir sentido de proporción con respecto a sus necesidades y aspiraciones en relación con las de otros. Obviamente es una enorme tarea para cualquier profesor. Este puede, con cierta razón, querer darse por vencido, pen-

sando que ésto es más de lo que puede hacer, pues ni siquiera sabe cómo empezar.

El profesor puede empezar ayudando a los niños a adquirir hábitos de pensamiento lógico y crítico, fomentando entre ellos el diálogo filosófico, mediante el cual pueden discutir sus opiniones y sentimientos con los otros y, al mismo tiempo, conocer los puntos de vista y valores de otras personas, y dándoles al mismo tiempo la oportunidad de participar en una investigación individual y en colaboración en la que pueden apreciar los valores de objetividad, imparcialidad y globalidad, valores que son inherentes a la tarea de filosofar. Animando a los niños a implicarse en la práctica moral, permitiéndoles al tiempo asumir cada vez más responsabilidades en el aula, en el patio de juegos y en la escuela como un todo, junto al hecho de exponer a los niños a todos los otros aspectos de la filosofía, podemos ayudarles a darle sentido a las dimensiones morales de su mundo.

¿Qué grado de autonomía debemos permitir al niño? Ni más ni menos que la que sea capaz de manejar en un momento determinado. El profesor es responsable de evaluar y reevaluar continuamente las capacidades de los niños, a fin de darles la oportunidad de probarlas. Con frecuencia la palabra «responsabilidad» tiene una connotación desagradable para los niños, porque lo asocian con la posibilidad de ser inculpados si no hacen lo que se supone que deben hacer. Ésta es una interpretación muy desafortunada, porque sólo en la medida en que a los niños se les da responsabilidad para manejar su conducta, podrán adquirir cierta dosis de libertad. El niño que concibe la libertad como lo opuesto a la responsabilidad, se encuentra en la situación de aceptar que la libertad consiste en evadirse de lo que uno tiene que hacer. Esta interpretación es clásica de los individuos inmaduros e iguala la libertad con el libertinaje. El niño que no ha sido bien orientado piensa que la libertad consiste en no hacer lo que los adultos quieren, en vez de darse cuenta de que la libertad reside en hacer lo que uno desea en una determinada situación *basándose en una adecuada reflexión e investigación.* Para los niños es difícil darse cuenta de esto, a menos que se les de cada vez más oportunidad de participar en su propia conducta así como en el proceso de decisión del grupo al que pertenecen.

Por tanto, hablar de los «derechos de los niños», desde la perspectiva

del niño significa que éste tiene derecho a decir: «Quiero tener cada vez más responsabilidad con respecto a mi conducta, en la medida en que sea capaz de asumirla. Negarme la oportunidad de descubrir cuál es la conducta apropiada, negarme la oportunidad de ser responsable de mí mismo, equivale a mantenerme en una infancia perpetua, dependiendo de otros para decidir las reglas de mi conducta. Es negarme la fundamental experiencia de la libertad y la responsabilidad que es esencial para llegar a pensar por mí mismo en lo que respecta a la moralidad». Es obvio que el papel del profesor será medir y graduar la adquisición, por parte del niño, de esta capacidad cada vez mayor para asumir responsabilidad.

Por qué la educación moral no puede separarse de la educación filosófica

Uno podría preguntarse: «¿Qué tiene que ver todo esto con Filosofía para Niños? ¿Cómo es que Filosofía para Niños logra esta educación moral? ¿En qué se distingue de otras metodologías al alcance de los profesores?» En primer lugar, la filosofía proporciona habilidades de pensamiento, de tal manera que los aspectos lógicos de una situación pueden ser manejados por el niño que ha aprendido a desentrañarlos y a percibir la necesidad de objetividad, coherencia y globalidad en su propia perspectiva de dichas situaciones.

En segundo lugar, la filosofía supone una persistente búsqueda de alternativas, tanto teóricas como prácticas, con el resultado de que, en general, conduce al niño a una actitud más abierta y flexible hacia las posibilidades de una situación determinada.

En tercer lugar, la filosofía insiste en el reconocimiento de la complejidad y multi-dimensionalidad de la existencia humana, y sistemáticamente intenta señalar esta multiplicidad de dimensiones a los niños para que puedan empezar a desarrollar el sentido de la proporción con respecto a su propia experiencia. La filosofía enfatiza el hecho de que una situación problemática pocas veces es sólo moral, sino que tiene aspectos metafísicos, estéticos, espistemológicos, etc. Consecuentemente, a medida que el niño practica con más y más frecuencia la consideración

de las situaciones vitales exhaustiva e integramente —esto es, teniendo en cuenta sus múltiples dimensiones, en lugar de tratarlas superficialmente— llega a ser más sensible ante la complejidad de dichas situaciones y la necesidad de tener en cuenta tantas dimensiones como sea posible.

En cuarto lugar, Filosofía para Niños no comprende solamente el razonamiento acerca del comportamiento moral, sino también el diseño de oportunidades para practicar la moralidad. En esto se distingue de los programas que enfatizan la toma de decisiones, o la elección por parte del niño, ya que Filosofía para Niños pretende prepararlos para la vida moral, desarrollando las competencias que necesitan para llevar a efecto lo que han decidido. Los ejercicios de práctica moral, que son un componente integral del programa, dan al niño la oportunidad de representar cómo se involucraría en formas de conducta con una dimensión moral, tales como: consolar, cuidar, aconsejar, compartir, ensalzar y otras. No podemos pedirle al niño que sea considerado si no le damos oportunidades de aprender qué significa ser considerado a través de la práctica de tal conducta. Los ejercicios de práctica moral están diseñados para involucrar al niño en la acción. Podemos exhortar a una niña a ser considerada y aún mostrarle la lógica de esta conducta, pero no lograremos mucho si esa niña no sabe qué tipo de acciones son congruentes con ser considerada. Más aún, dichas acciones no surgen espontáneamente de un individuo considerado, sino más bien, la práctica voluntaria de dichas acciones tiende a desarrollar la consideración en los individuos.

Este discernimiento es muy importante, pues ilumina el papel del profesorado en el aula. En lugar de hablar de la consideración, el cuidado o cualquier otra virtud, el profesor debería propiciar situaciones en las que los niños puedan participar activamente de las experiencias que les revelen qué es la consideración, el cuidado y otras características morales a la luz de sus propias experiencias, y qué es lo que hacen las personas que tienen esos sentimientos, puesto que la moralidad no consiste en los sentimientos en sí, sino más bien en la conducta unida a esos sentimientos.

En quinto lugar, dijimos que un programa de educación moral debería desarrollar en el niño el reconocimiento de los sentimientos de los

demás. La filosofía nunca puede estar separada del diálogo, porque esencialmente implica el cuestionamiento y éste es un aspecto del diálogo. Cuando Filosofía para Niños entra a un aula, ésta se convierte en un foro abierto para todo tipo de ideas. Pero no se trata de una mera sesión de tormenta de ideas donde todas ellas pueden ser lanzadas acríticamente. La discusión filosófica conduce al conocimiento de una gran diversidad de puntos de vista presentes en todo grupo y del igualmente amplio conjunto de diferencias entre opiniones y creencias. Puesto que el ofrecer un punto de vista en una discusión en el aula no demanda una especial competencia, como cuando el profesor pide la respuesta correcta a una pregunta, los niños encuentran el intercambio de opiniones y la revelación de diferencias tranquilizador e interesante, en vez de sentirlo amenazador.

Sin embargo, una vez que hayan perdido el temor, el profesor debe asumir la responsabilidad de introducir los criterios de una discusión filosófica: imparcialidad, globalidad y coherencia, así como asegurarse de que la discusión se desarrolle en tal forma que sea significativa para los estudiantes. Si se tolera un alto grado de irrelevancia, los mismos estudiantes se impacientarán; del mismo modo, se fatigarán si la discusión no sigue un desarrollo acumulativo. El profesor tiene que ser consciente de que el líder de una discusión debe ser muy cuidadoso para, en el caso de que debiera apoyar una opinión particular expresada por un estudiante, no cerrar la discusión y el proceso de investigación con su toma de partido.

El papel del profesor incluye fomentar la coherencia en las presentaciones de los estudiantes, aunque puede hacerlo de diversas formas. Por ejemplo, puede ser necesario señalarle a un estudiante que lo que está diciendo no se sigue de lo que él mismo dijo anteriormente. En otro caso, si el propósito del estudiante es evidente, pero su presentación resulta confusa, el profesor puede ofrecer replantear su posición en forma más coherente. En pocas palabras, la discusión filosófica lleva a los estudiantes a ser conscientes unos de otros como individuos sensibles y pensantes, ya que les permite tomar en consideración sus diferentes puntos de vista y creencias, así como someter éstos a los criterios filosóficos. Sin este diálogo, los niños pueden compartir bancas (pupitres) durante años, sin encontrarse uno al otro como individuos que luchan por darle

un sentido a su experiencia. Una consecuencia desafortunada de esto sería que los niños adquirieran una concepción errónea del conocimiento, como si sólo fuese un asunto privado. En contraste, el diálogo filosófico lleva al niño a darse cuenta de que la adquisición de conocimiento es casi siempre un logro *cooperativo*.

En sexto lugar, Filosofía para Niños introduce la novela como vehículo de educación moral, al mismo tiempo que de educación metafísica, lógica, estética y epistemológica. La novela como texto filosófico proporciona un modo *indirecto* de comunicación que, en cierto sentido, salvaguarda la libertad del niño. Los niños se sienten menos inhibidos cuando el centro de atención de la clase no son ellos, ni sus experiencias familiares y personales. La técnica novelesca permite un distanciamiento mediante el cual, los niños se sienten más libres de interpretar y, al final, decidir por sí mismos cuál de las perspectivas filosóficas tiene más sentido para ellos, sin el temor de no dar la respuesta moralmente «correcta», o de que el proceso de discusión sea parte de un diagnóstico manipulador o una fase de una terapia de grupo dirigida por un terapeuta aficionado.

Un programa integral de educación moral debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas, sin dar mayor importancia a las unas que a las otras. En lugar de entrar en conflicto, el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente. El utilizar la novela como vehículo para exponer a los niños a las ideas y conceptos filosóficos tiene la ventaja de mostrar las dimensiones afectivas y cognitivas de la vida humana entrelazadas constantemente. Esas ideas se discuten posteriormente en el aula, en el contexto de las respuestas que los mismos niños dan a esas ideas. La elaboración progresiva de las ideas en el diálogo del aula sigue entrelazando las dimensiones cognitivas y afectivas de la experiencia. Por ejemplo, el dominio del componente lógico del programa de la filosofía tiene sus compensaciones tanto afectivas como cognitivas: aumenta la autoconfianza del niño, así como su capacidad de encontrarle sentido a su experiencia. En áreas en las que las ideas presentadas en el programa son muy controvertidas (por ejemplo, los fines de la educación) los niños empiezan a descubrir sus propios puntos de vista al escuchar a otros expresar sus opiniones. También descubren que las ideas presentadas apasionadamente

desde el propio punto de vista, pueden atraer o repeler vehementemente a los que escuchan.

Lentamente los niños van descubriendo que, conforme van siendo capaces de distinguir entre ideas sólidas e ideas débiles, emerge un gusto creciente por las primeras y un rechazo de las segundas. Es decir, los sentimientos del niño se van poniendo al servicio de la búsqueda intelectual. Con el tiempo, los niños desarrollan preferencia por las afirmaciones más garantizadas más que por las menos garantizadas, por las más bellas más que por las que lo son menos, y por aquello que es mejor en la conducta más que por lo que es peor. Al llegar a este punto podríamos decir que el individuo ha llegado a alcanzar sentimientos ilustrados y deseos inteligentes. Así, el curriculum ideal para la educación moral introduciría todos los conceptos filosóficos encarnados o ejemplificados en alguna actividad cargada afectivamente. Y a la inversa, trataría de comunicar a toda actividad de ese tipo o modo de sentimiento un contenido cognitivo apropiado.

A partir de la introducción en el aula de técnicas estrictamente afectivas en la pasada década, hemos observado que los niños se muestran frecuentemente renuentes a «abrir sus corazones» en el contexto público del aula; tampoco deberían hacerlo. Con frecuencia los niños se sienten muy presionados por tener que hablar sobre sus emociones cuando no lo desean por temor al «que dirán». Si el niño se muestra reticente, el profesor puede pensar que es su función presionarlo más, asumiendo así el papel de terapeuta, para el que no está preparado. Al final, el proceso puede ser contraproducente.

Por otra parte, cuando los niños leen una novela acerca de otros niños, pueden sentirse más tranquilos discutiendo los aspectos afectivos de la experiencia vital de los personajes, porque dichos aspectos están integrados en la búsqueda cognitiva de modos de razonamiento que les permitan encontrarle sentido a su mundo. Los niños de la novela se van sintiendo más seguros de sí mismos y más capaces de expresar sus sentimientos e ideas a medida que van dominando las reglas del razonamiento.

En el aula, a medida que el diálogo abierto se establece, el profesor podrá observar que sus estudiantes empiezan a mostrar más confianza en sí mismos y en sus compañeros. Esta confianza y este sentido de dominio pueden mezclarse y la discusión filosófica puede empezar a des-

plazarse de los personajes de la novela a las interpretaciones y aplicaciones personales, si los niños del grupo lo desean o lo necesitan. A pesar de que el papel del profesor es alentar a los niños a ver las conexiones entre los conceptos teóricos y los problemas prácticos, nunca está justificado forzar a los niños a hablar de sus emociones personales, o experiencias vitales en el contexto de un curso de filosofía.

Además de proporcionar un modo indirecto de comunicación, la novela filosófica puede servir para otros propósitos. Sirve de modelo de diálogo filosófico para los niños en el aula; también puede servir como el resorte que dispara el proceso de descubrimiento, esto es, puede señalar ideas filosóficas que pueden ser elaboradas y desarrolladas mediante el diálogo y la actividad en el aula. Puede ayudar a los niños a aprender la diferencia entre el pensamiento lógico y el ilógico de manera poco dolorosa, al mismo tiempo que proporciona pistas para indicarles cuándo es apropiado el pensamiento lógico y cuando puede ser preferible el ilógico. Otra función esencial de la novela filosófica es la de *sensibilizar* a los niños acerca de la complejidad y la ambigüedad de las situaciones morales y, a veces, sobre la necesidad de inventar o crear la conducta moral apropiada. La novela es particularmente adecuada para este propósito. Todos podemos admitir que, con frecuencia, aprendemos más acerca de cómo actuar y juzgar sobre actos morales a partir de la lectura y discusión de novelas que la lectura y discusión de tratados de filosofía moral. La novela es un medio muy apropiado de cristalizar la complejidad y multidimensionalidad de las situaciones morales, al mismo tiempo que de revelar las consecuencias de las decisiones. De este modo, la novela proporciona un vehículo para el desarrollo de la sensibilidad moral. En la medida en que los niños se involucran en la trama y reflexionan críticamente sobre los actos de los personajes, tomando en cuenta la complejidad de las situaciones en las que se encuentran y las consecuencias de sus acciones, en esa medida se involucrarán en un proceso que puede resultar en el aumento de su sensibilida moral, es decir, un aumento de su sentido de lo que es apropiado en las acciones humanas. Más aún, la novela como tal puede facilitar la discusión entre los niños y entre éstos y el profesor, convirtiéndose en un medio para transformar la dinámica tradicional de la clase en una situación en la que los niños empiezan a darse cuenta de que tienen tanto que aprender de sus compañeros como

de su profesor; por su parte, el profesor puede descubrir cuánto se puede aprender compartiendo las perspectivas de sus alumnos.

Hay varios enfoques de la educación que buscan promover la discusión en clase, sobre todo en el campo de la educación moral; entre ellas, por supuesto, se encuentra el programa de Filosofía para Niños. Los niños están ansiosos de examinar sus problemas comunes, lo cual facilita que las discusiones se desarrollen fácil y fluídamente una vez que se ha creado un ambiente de confianza y respeto mutuos. Un observador casual puede pensar que no hay mucha diferencia entre lo que sucede en un grupo de Filosofía para Niños y otro de otros programas de educación moral. Aquél vería, en ambos casos, unos niños que expresan sus pensamientos o sentimientos a veces con gran convicción, otras solamente en un intento de complacer a su profesor o de acoplarse a lo expresado por sus compañeros. Pero un observador más experimentado podría notar dos diferencias importantes. Primera, el enfoque de Filosofía para Niños busca deliberadamente mantener la dimensión moral en el contexto más amplio de la vida del niño y al mismo tiempo equilibrarla con discusiones de otras áreas filosóficas: metafísica, estética, lógica, epistemología, etc. Con esto no se busca disminuir la importancia de la moral, sino reforzar su percepción de los otros dominios, de tal manera que puedan informar, enriquecer y humanizar sus intuiciones respecto a los temas morales. La segunda diferencia es el constante empleo, por parte de los niños, de técnicas lógicas que conducen a un pensamiento crítico más eficaz. El profesor debe explicar estas técnicas y proporcionar a los niños ejercicios que les ayuden no sólo a dominar las técnicas, sino también a aplicarlas a situaciones significativas para ellos. A medida que tanto el profesor como los alumnos empiezan a entender y utilizar estas técnicas, las discusiones en el aula tienden a mostrar un progreso objetivo y no un relativismo o estancamiento.

La novela filosófica en sí misma proporciona un medio para demostrar que cada niño tiene su propio estilo de pensamiento y de conducta. Los niños en las novelas pueden servir de modelos que refuerzan la idea de que los niños no son meramente pequeños bultos, sino personas que están empezando a construir un estilo de vida y una dirección para esa vida. Esto es esencial para la educación de cada niño, puesto que una vez que él descubre la dirección básica de su vida, ésta se convierte en el cri-

terio básico para evaluar las elecciones que hace en cada situación particular. El niño que no posee un sentido de dirección, manejará cada situación sobre supuestos *ad hoc*. Esto es el peor tipo de empirismo irracional. Cuando la conducta de los niños se rige por líneas directivas básicas que están encontrando para sus vidas, sus logros se apoyan unos en otros, se vuelven acumulativos y les ayudan a crecer. La educación moral incluye ayudarles a reunir y ensamblar sus energías y habilidades y dirigirlas hacia las metas que ellos han elegido. Una educación moral completa debe proporcionar estrategias que el profesor pueda mostrar a sus alumnos, a fin de ayudarlos a discernir las innumerables conexiones que existen entre ellos y sus compañeros, entre ellos y los adultos y entre ellos y las costumbres e instituciones en medio de las que deben vivir. No se puede esperar que los niños entiendan la dimensión moral de la experiencia humana, y que actúen de acuerdo a esta comprensión, si no tienen conciencia de dichas conexiones.

La relación entre la lógica y la moralidad

El lector de *Lisa* se percatará no solamente de que el libro trata del razonamiento y de la moralidad, sino que se ocupa de la *relación* entre la lógica y la moralidad. En el primer capítulo, Lisa se da cuenta de que le encanta el pollo asado, pero también de que ama a los animales. Esto le presenta un problema: si realmente ama a los animales, ¿es coherente consigo misma comiendo pollo?

Aquí no se trata simplemente de una cuestión de sus deberes para con otras personas; es simplemente una cuestión de la coherencia que le gustaría tener en su vida: en su propio pensamiento y entre sus pensamientos y sus acciones.

Más adelante, los personajes del libro se quejan de la falta de privacidad para discutir, pero se dan cuenta de que lo supieron escuchando una conversación del director. Nuevamente hacen frente a un problema de coherencia. ¿Cómo pueden exigir privacidad para sí mismos si se la niegan a otros?

En otra ocasión, Lisa se cuestiona sobre la incoherencia de la posición de Millie, ya que ésta piensa que está bien que los hombres se casen

con mujeres más jóvenes que ellos, pero no está bien que las mujeres se casen con hombres más jóvenes.

Un ejemplo más: los niños le dicen al director que si realmente cree en la educación, los alentará a pensar por sí mismos. Pero, puesto que no lo está haciendo, no cree realmente en la educación.

El caso de Lisa, que encuentra una discrepancia entre amar a los animales y el que le guste comérselos, señala una importante consideración, que frecuentemente se descuida: el que un aspecto crucial de la moralidad puede ser no tanto los propios valores considerados individualmente, sino la relación que se da *entre* ellos. El cariño que siente Lisa por los animales, no obliga a otras personas a quererlos. Su afición por el pollo asado, tampoco obliga a otros a que les guste. Pero Lisa sospecha que no puede vivir cómodamente con ella misma mientras sostenga valores incompatibles entre sí. Le parece que, si realmente quisiera a los animales, no se los comería; pero se los come, por lo que se ve forzada a concluir que no los ama realmente. El tema moral no es en este caso una cosa o la otra, sino la relación entre ambas.

La persona que ha sido educada en el sentido de que la moralidad es algo que tiene que ver simplemente con los valores particulares que uno sostiene en casos también particulares, no encontrará muy significativo este punto. Esta persona dirá: mentir o robar está o mal o bien y punto. Pero estos son casos flagrantes, casos tristes, que nos provocan mucha ansiedad, por lo que es difícil discutirlos racionalmente. En consecuencia, encontramos muy difícil explicarle a un niño por qué creemos que está bien no mentir o no robar. Concentrarnos en el acto en sí es como mirar por el lado equivocado de un telescopio: de pronto se ve muy grande, desproporcionado, y ya no somos capaces de verlo en su contexto. Cuando nos concentramos en el acto de mentir, sin relacionarlo con otros actos y creencias, cuando lo consideramos como un acto aislado y fuera de contexto, de pronto nos damos cuenta de que estamos hablando de una abstracción. Y sin embargo, nos preocupa tanto que no podemos pensar en otra manera de abordarlo más que insistir con vehemencia en que está mal. Desafortunadamente esta actitud no nos lleva a ningún lado con los niños que queremos educar moralmente.

Nada es más sencillo que no tener en cuenta la conexión entre nuestros valores, pero, al hacerlo, perdemos de vista la estructura básica de

la moralidad. Tal como lo hacen notar Harry y su padre a lo largo de una discusión, es posible tomar un acontecimiento social a gran escala que haya culminado en una atrocidad, y descomponerlo, separando los actos aislados, simples y moralmente neutros que lo precedieron y contribuyeron a él. Al hacer esto, desmoralizamos nuestro mundo. Cada acción individual, separada de las conexiones que revelarían su significado más profundo, nos aparece como un acto que no se puede condenar ni alabar. Nos negamos a ver cómo contribuye a una atrocidad y la exoneramos de toda responsabilidad. No hace falta mencionar que puede ocurrir el mismo proceso de desmoralización en lo que se refiere a las acciones que contribuyen a sucesos heróicos, debido a que los vemos como agregados de acciones humanas desconectadas y «moralmente neutras».

Cuando los niños nos preguntan sobre la moralidad, encontramos difícil responderles en forma efectiva porque el asunto nos parece vasto y huidizo. No encontramos una autoridad que podamos citar, cuyas credenciales ellos no puedan cuestionar; y estamos igualmente perdidos con respecto a principios éticos *incuestionables*. Apelar a su propia conciencia no nos lleva muy lejos y dirigir una sesión de «clarificación de valores» sólo nos sirve para demostrar nuestro vacío moral. Tampoco podemos pensar en buenas razones que ofrecerles para ser honestos, respetuosos con los demás, etc. Casi siempre tales razones suenan huecas y superficiales; sin embargo, sabemos que debe haber una mejor justificación que con el tiempo encontraremos.

Lisa se pregunta cómo es que odia mentir, puesto que no puede recordar un sólo ejemplo en el que sus padres le hayan dicho que mentir está mal. Pero un niño cuya vida tiene *integridad*, es decir, cuyos pensamientos y acciones son coherentes entre sí, se resistirá a realizar una acción incompatible con el resto de su vida y, de hecho, se escandalizará y disgustará con aquello que está tan distante de su práctica normal. No necesitará que sus padres le repitan que no debe decir mentiras, de la misma manera que no será necesario que se le diga que no se corte cuando use un cuchillo.

Podemos ver esto en el aprendizaje de la gramática. Los niños aprenden las reglas gramaticales y su práctica, hasta que ambas se convierten en una «segunda naturaleza». Uno no se detiene a pensar si lo que va a

decir es correcto gramaticalmente, porque habitualmente practicamos la gramática correcta y nos disgusta el mal uso del lenguaje. Sin embargo, cuando aparece una situación en la que tenemos buenas razones para violar las reglas gramaticales, fácilmente lo hacemos, puesto que las reglas no son rígidas e inflexibles. Sucede lo mismo con la práctica moral: debe desarrollarse coherentemente y formar un todo integral en el caso de cada individuo. Para que ésta moralidad sea efectiva, el individuo debe contemplar la violación injustificada de esa totalidad, de esa coherencia y de esa integridad, como la autodestructiva violación de la propia integridad y, por tanto, como algo malo.

Los niños que llegan a valorar su propia integridad, y que practican la honestidad como una parte coherente de dicha integridad, consideran que mentir es una ruptura del yo y lo evitan mucho más asiduamente de lo que lo harían si sólo se tratara de un asunto de justicia (aunque puede ser eso también). A los niños que han aprendido qué es razonar, de modo que pueden distinguir el buen razonamiento del razonamiento descuidado, les resulta más difícil ser engañados acerca de lo que es, o no, compatible con su propia identidad y la orientación básica de sus vidas. Es por esta razón por la que aprender a razonar es esencial a la moralidad. No se trata de que los niños que estudian cómo razonar sean después capaces de utilizar sus habilidades lógicas para arreglar sus diferencias entre sí y con sus padres, aunque ocasionalmente esto puede suceder. Se trata más bien de que los niños adquieran criterios con los que evaluar lo que es pertinente o no lo es para sus intereses; de que puedan juzgar mejor lo que encaja en el esquema básico de sus vidas y lo que no.

Queremos repetir esto para no dejar lugar a dudas con respecto a nuestro énfasis en este punto. No fomentamos la enseñanza del razonamiento porque creamos que los problemas morales son simplemente problemas lógicos disfrazados que desaparecerán bajo el influjo del razonamiento lógico. Ésa es la superficial premisa de los cognitivistas y no podemos aceptarla. Pero creemos que es importante que los adultos alienten a los niños a desarrollar una textura consistente para la trama de sus vidas, y ellos no sabrán lo que esto significa hasta que puedan apreciar qué significa el que las ideas sean incoherentes entre sí, o incompatibles, o contradictorias. Por supuesto que un niño puede llevar una vida íntegra sin aprender lógica, pero la lógica nos ayuda a apreciar la dife-

rencia entre lo que contribuye a integrar nuestra vida, y lo que la desintegra.

Lo que decimos, entonces, es que los niños cuyas vidas muestran totalidad, coherencia e integridad, son niños para quienes el desagrado ante la mentira, por ejemplo, no será una sorpresa, puesto que ésta representa la ruptura de dicha integridad. Los niños cuyos hábitos y creencias han sido coherentemente integrados, son los mejores guardianes de su propia virtud. Así pues, si valoramos la virtud en los niños, deberíamos hacer también cuanto sea posible para alentar el desarrollo de su integridad.

También se debe enfatizar que el niño comprometido con la práctica de la honestidad evitará mentir, no sólo por ser algo incoherente con dicha práctica, sino porque rompe la armonía de la integridad y la totalidad de su vida. En este sentido, tomar conciencia de las relaciones parte-todo, es tan formativo en la educación moral como el conocimiento de la coherencia lógica. Para Lisa, decir una mentira sería repugnante desde la perspectiva de su honestidad como le resultaría repugnante usar guantes de fiesta con sus pantalones vaqueros.

La propia integridad se basa en una integridad de la praxis, es decir, coherencia entre nuestros pensamientos y acciones y compatibilidad y sintonía entre cada acto individual y la línea general de nuestra conducta. A menos que se establezca dicha praxis, día a día, poco a poco, clase a clase, hasta llegar a formar un tejido resistente y tupido, el individuo carecerá de una base moral fuerte. Dicha práctica no puede reducirse a «una buena razón» para decir la verdad, no lastimar a otros, etcétera. Las buenas razones son inadecuadas para transmitir la fuerza de dicha práctica; las buenas razones son adecuadas en aquellas situaciones en las que la presión de las circunstancias nos obliga a desviarnos de lo que hacemos usualmente, y a hacerlo con buenas razones. Las buenas razones justifican las excepciones, no la regla, porque la regla no es reductible a un principio o grupo de principios: es la urdimbre vital de los pensamientos y acciones entrelazados de la vida del niño.

El desarrollo de dicha práctica es para el niño un logro de suma importancia. Al darnos cuenta de cuan difícil es conseguirlo, nos volvemos poco tolerantes con las fórmulas superficiales que se nos presentan diariamente en nombre de la educación moral: «dejar que los niños se sinceren»; «hacer que los niños se den cuenta de que sólo hay un valor moral: la justicia»; «leerles a los niños la cartilla»; «decirles cuáles son las reglas y darles una paliza si desobedecen», etc.

Para que sea efectiva, la educación ética debe ser muy paciente, persistente y escrupulosa; debe ser llevada de forma verdaderamente benevolente y cuidadosa, coherente más que ambivalente, e interesada por que se deba ayudar a los niños a pensar, sentir, actuar y crear por sí mismos. Hasta el momento, la civilizacion ha creado solamente un instrumento que se aproxima, aunque sea remotamente, a esa égida y éste es la familia. Actualmente la situación de la familia es conflictiva: su función se ha puesto en duda, su estructura está cambiando. Por esto se han hecho esfuerzos para traspasar su función moral a otras instituciones, particularmente la escuela. Pero si la escuela acepta esta responsabilidad, debe ser plenamente consciente de su compromiso. En la familia, la proporción no era un adulto por cada veinticinco o treinta niños, sino más bien, dos adultos por cada tres o cada siete niños. Esta proporción permitía concentrarse en la educación moral prácticamente a todas horas; y si bien los padres no han sido siempre inteligentes, al menos casi siempre han estado interesados por sus hijos. Si las escuelas van a entrar en el campo de la educación moral, deben estar preparadas para hacerlo de forma sistemática y escrupulosa, comprometiéndose desde el jardín de niños hasta la secundaria y durante toda la jornada escolar, y no solamente en el tiempo dedicado a la clase de moral. Este compromiso debe incluir, por una parte, la obligación de ser neutral y no adoctrinar, y por otra, de reforzar los esfuerzos del niño en la práctica lógica creativa y moral. Consideramos que Filosofía para Niños puede ser la cuña que inicie el camino de este compromiso.

Una advertencia final con respecto a la relación de la lógica con la educación moral. Hemos insistido en la importancia de la coherencia entre nuestras creencias y nuestras acciones, así como entre nuestros pensamientos y nuestros actos; hemos argumentado que el componente lógico del programa de Filosofía para Niños puede ayudar a que los niños tomen conciencia de los criterios de dicha coherencia a fin de formar hábitos y disposiciones más coherentes; y, finalmente, hemos señalado que el programa de Flosofía para Niños llama la atención de los niños sobre la importancia de las buenas razones para justificar sus

creencias, así como para justificar las excepciones a su línea normal de conducta.

Pero existe siempre el peligro de que uno de esos elementos se saque de contexto y se exagere su importancia. La lógica tiene un papel que desempeñar que es ayudar a los niños a clasificar y entender sus propias actividades, hasta el punto de reconocer que algunas de las cosas que hacen pueden debilitar o minar, en otros aspectos, sus intenciones y acciones. Por esto no significa que consideremos la lógica como una técnica para la toma de decisiones, como si uno sólo tuviera que introducir datos en una máquina para obtener a continuación la respuesta correcta. Ese planteamiento sería seriamente engañoso. Por ejemplo, hace algunos años tuvimos una serie de discusiones con estudiantes de secundaria acerca de la utilidad de la filosofía; en el curso de las discusiones tal vez presentamos una imagen demasiado favorable de los posibles beneficios del razonamiento lógico. En ese momento los estudiantes sostenían un acalorado debate sobre de la política que se debía seguir respecto a la presencia o ausencia de drogas en el campamento anual de la escuela. Para nuestra sorpresa intentaron utilizar el silogismo como si *éste* por sí solo pudiera demostrar de forma concluyente que determinadas políticas eran las correctas. Cuando nos esforzamos por señalar que podíamos examinar la lógica de cualquier argumento, pero que su problema no se resolvería *solamente* por la lógica, los estudiantes se mostraron ofendidos, como si les hubiéramos ofrecido una ganga y luego les hubiéramos traicionado.

Deben tratar de evitar malentendidos similares entre sus estudiantes y el paso más efectivo para lograrlo es tener claridad acerca de la limitada utilidad de cado uno de los componentes del programa de Filosofía para Niños, cuando se toman aislados de la totalidad del programa. La lógica es sólo una parte de la filosofía, del mismo modo que la educación moral es sólo un aspecto de la educación. El profesor debe tener en cuenta la relación de la lógica con la ética, así como la relación de la filosofía con el proceso educativo. Asimismo, no debe perder de vista lo que dicho proceso educativo puede hacer por la totalidad de la vida del niño.

La mejora del juicio moral

El problema de cómo mejorar el juicio moral de los jóvenes es tan complejo como cualquier otro que deba afrontar una sociedad. Que los padres deben normalmente asumir la responsabilidad de tratar ese problema es, desde luego, una parte de la carga que asumen cuando deciden ser padres. Pero es lógico que el profesorado se muestre reticente cuando se le pide que asuma aunque sólo sea una parte de esa carga.

Desde luego no nos van a faltar consejos. Hay multitud de expertos cuando se trata de especificar los procedimientos para hacer morales a los niños. Habrá algunos que propongan adoctrinar y otros que no, los que mantienen que existen principios morales y los que mantienen que no existen, los que están a favor de desarrollar los «sentimientos morales», el «carácter moral», la «intuición moral», el «sentido moral» y aquellos que consideran que esos esfuerzos son inútiles. El profesorado se encuentra a sí mismo en la más incómoda de las situaciones, con la presión social que les reclama que guíen el desarrollo de los juicios morales en sus estudiantes, mientras que la pedagogía que supuestamente podría ayudarles a llevar a cabo esa tarea de orientación resulta ser de hecho un caos de teorías y pseudoteorías en conflicto.

Más todavía, mientras que ninguno de los enfoques propuestos para desarrollar la excelencia del juicio moral en los niños parece haber persuadido al grueso de los interesados, tampoco ninguno de esos enfoques se ha mostrado como totalmente inútil o indigno de consideración en al menos uno u otro de los aspectos del problema. No se ha mostrado, por ejemplo, que la formación de hábitos sea improcedente, que las reglas y principios sean improcedentes, que las consideraciones estéticas sean improcedentes, que la lógica sea improcedente, que los componentes afectivos sean improcedentes, etcétera, etcétera. Ni hay indicios de que una demostración de esa improcedencia vaya a darse en el futuro.

En consecuencia, el profesorado es abandonado en su tarea de decidir cuál de esos numerosos enfoques emplear o en cuál insistir, y de qué forma. Debería ser evidente que el profesorado va a necesitar mucha más orientación de la que hasta el momento ha recibido, si efectivamente van a tener que tratar problemas tan amplios y tan desconcertantes como los que aparecen cuando se introduce de forma explícita una di-

mensión moral en el proceso educativo. En este sentido, el enfoque de Filosofía para Niños puede servir de ayuda.

Interpretar el componente ético de Filosofía para Niños simplemente como un esfuerzo para reforzar el poder cognitivo de los niños o la razón (de tal forma que la razón pueda dominar los sentimientos) sería distorsionar considerablemente nuestro planteamiento. Incluso si tuviéramos que mantener (lo que ciertamente no hacemos) que la razón es de algún modo civilizada mientras que las emociones humanas son de algún modo primitivas y bárbaras, la noción de que la razón es una cierta clase de dotación mediante la cual se pueden dominar y domesticar las emociones no tiene virtualmente ningún valor. La imagen de un pensador racional que mantiene fría su cabeza y realiza deducciones perfectas mientras las emociones giran como un torbellino a su alrededor es un vestigio de una psicología que hace tiempo se tendría que haber declarado obsoleta [2].

Uno de los filósofos clásicos más perspicaces presentó el tema de forma bastante sucinta al observar que una pasión no puede ser conquistada por la razón, sino sólo por otra pasión todavía más fuerte. De aquí se deduce que lo que se debería estimular en los niños —si queremos

[2] Podemos hacer notar ahora que mientras que las *psicologías* nacen y mueren al ser reemplazadas por teorías psicológicas superiores, no se puede decir lo mismo de las filosofías en general, o de las filosofías éticas en particular. Las psicologías vienen y se van, mientas que la filosofías se mantienen como permanentes marcos posibles de interpretación. Las teorías éticas de Kant y Bentham, por ejemplo, aparecieron varios miles de años después de las teorías éticas de Aristóteles, pero no es posible afirmar que las teorías posteriores sean mejores que las anteriores. Por otro lado, las teorías científicas se suceden unas a otras y se sustituyen cuando la última puede demostrar su superioridad sobre la anterior. Es, por tanto, prueba de cierta simplicidad el que algunos psicólogos que están ahora empezando a introducirse en el terreno de la ética asuman ingenuamente que la ética debe ser algo en desarrollo, en el mismo sentido en el que sus propias teorías psicológicas son algo sucesivo y en desarrollo. Llegan incluso a inventar elaboradas teorías del «desarrollo moral» que se validan a si mismas, en las que demuestran que los niños crecen naturalmente hasta tener unas nociones morales muy similares a las defendidas por los propios psicólogos. Obviamente, uno puede acumular una gran cantidad de evidencia a favor de semejante tesis; como teoría del valor es manifiestamente poco valiosa y en cada uno de los llamados «estadios» es posible que se dé una conducta ética madura junto con un tipo de conducta menos responsable. Sin embargo, todas esas cosas son amontonadas como si fueran indistinguibles. Así, por ejemplo, los defensores de la teoría de los estadios no nos ofrecen ningún medio eficaz para distinguir entre conductas como el egoismo y el amor propio, aunque el valor moral que se debe atribuir a ambas conductas difiere enormemente. La consecuencia es que el resultado pedagógico final de la teoría de los estadios es confundir y equivocar al profesorado más que iluminarle en el edecuado papel que debe asumir en la orientación moral de sus alumnos.

ayudarles a controlar sus inclinaciones hacia la irracionalidad— es su impulso hacia la racionalidad, su amor natural por el sentido, su deseo de comprendêr, sus sentimientos por la totalidad, su pasión por investigar los interminables senderos de su propia conciencia. La actual corriente de interés entre los filósofos por la noción de «pasiones racionales» es un antídoto saludable contra el morboso y fútil esfuerzo para reforzar el intelecto a costa de las emociones.

Es cierto que nada parecería ser más evidente que la educabilidad de las emociones, sin embargo, pocas cosas están sometidas a tan acaloradas disputas. Se podría pensar que el primer tema de la educación moral es precisamente éste, pues si las pasiones pudieran ser cultivadas para llegar a ser más racionales, entonces éste debería ser el objetivo prioritario de la educación moral más que el entrenamiento de la obediencia infantil en relación a las llamadas «verdades morales universales», o algo tan irrevocablemente cerebral y cognitivo como el «pensamiento crítico».

Sería muy difícil negar que nuestros sentimientos y deseos y apetitos llegan a ser de hecho más sensibles, más conocedores, más selectivos, en resumen, más juiciosos. No es nuestra «mente» la que obliga a nuestros siempre bastos y descontrolados deseos a preferir mejores obras de arte, mejores amigos, mejores trabajos, más nobles acciones, es más bien el creciente juicio de nuestros mismos deseos. Si quisiéramos que nuestros niños prefirieran las acciones nobles antes que las innobles, haríamos bien en dedicarnos al cultivo del desarrollo de sus gustos y preferencias o a la orientación del florecimento de sus apetitos y deseos, en lugar de simplemente atosigarles con consejos morales. Si podemos ayudar a los niños a desear con más inteligencia, a tener gustos y apetitos más cultivados así como preferencias más racionales, lograremos mucho más en el camino de convertirlos en personas morales que si nos limitamos a equiparlos con un barniz superficial de lógica, les exhortamos a amarse o respetarse mutuamente e inducimos en ellos una actitud dócil hacia nuestras doctrinas e ideologías favoritas.

El cultivo de las diposiciones morales de los niños y la mejora de su juicio moral debería ser uno de los resultados esperados de provocar en ellos de formas variadas, ingeniosas y sorprendentes el ejercicio de sus poderes naturales como el gusto, la discriminación, la reflexión y las in-

numerables formas y fases de hacer, decir y obrar. Pero el profesorado necesita, no obstante, haberles mostrado la distinción básica entre lo que es apropiado que ellos hagan y lo que es más propio que no hagan en relación al progreso del crecimiento moral del estudiante. Es particularmente útil, en este sentido, que el profesorado capte la distinción entre lo que pertenece a los procedimientos y lo que es substantivo, y mostrar esa comprensión a sus alumnos de tal manera que ellos quieran también alcanzarla y utilizarla en sus propias deliberaciones.

En otro lugar hemos hecho notar la particular utilidad de la distinción entre consideraciones substantivas y de procedimiento respecto a la didáctica en el aula. Hemos señalado que el profesorado debería ser normalmente neutral cuando está moderando una discusión entre los estudiantes sobre temas substantivos específicos en los que predominan las cuestiones de valor. Pero en esas discusiones debería ser claramente parcial respecto a las reglas de procedimiento que gobiernan la discusión e insistir en ellas. En el caso de que esas reglas llegaran a ser ellas mismas el tema de la discusión, una vez más el profesor debería asumir una actitud neutral respecto a dichas reglas. Por ejemplo, una profesora puede llevar a efecto una limitación del tiempo que se concede a la intervención de cada alumno. Pero esta práctica puede ser criticada por la clase y convertirse en un asunto de discusión filosófica en cuyo caso, parece ser, la limitación de tiempo se debería suspender hasta que se hubiera resuelto el tema.

Hemos observado también en otro lugar que no es realista esperar una conducta moral juiciosa en los niños que no tienen cuidado o que no están interesados moralmente. Ahora bien, el principal centro de atención del cuidado en una persona que está ejerciendo juicios morales son los procedimientos más que los contenidos substantivos. El juicio moral es juicio cuidadoso, escrupuloso, su opuesto es la falta de cuidado, la falta de atención a los procedimientos porque no se les da importancia. Un adecuado juicio moral se muestra, por tanto, en el cuidado por los principios de procedimiento en la investigación más que en la insistencia en la rectitud de este o aquel principio substantivo de moralidad. Existe una enorme diferencia entre fidelidad a, digamos, la *justicia* como principio substantivo de la conducta moral y fidelidad a los procedimientos imparciales, no discriminatorios, en la resolución de las disputas. A no

ser que se tenga cuidado de los medios o instrumentos necesarios para la aplicación de la justicia, podemos estar seguro de que la justicia no se aplicará. Y no sería justo que consideremos a los niños responsables cuando nunca les hemos mostrado cómo estar pendientes de los procedimientos implicados en la conducta moral.

Pero si el cuidado de y el interés por los procedimientos son uno de los objetivos de Filosofía para Niños, resulta entonces obvio que los objetivos del programa no se limitan a cuestiones puramente cognitivas. El cuidado y el interés dependen en primer lugar de la afectividad y el carácter. Son, más o menos, con bastante seguridad el resultado de una práctica continua y de una formación de hábitos. Existe en toda educación un equilibrio entre el descubrimiento y la instrucción, la libertad y la disciplina, el orden y la innovación, la práctica y la creatividad, y se debe añadir a ellos el equilibrio entre los procedimientos y los contenidos substantivos. Es bastante mejor que quede claro cuál es el ámbito de la neutralidad del profesorado y el ámbito de la no neutralidad, cuál es el área en la que el estudiante es independiente y el área del aprendizaje rutinario, en lugar de mantener una confusión permanente sobre las diferencias que existen en esos contextos y sobre los criterios que nos permiten distinguirlos.

Lo que puede hacer mejor Filosofía para Niños es perfeccionar el juicio moral desarrollando en los niños las técnicas que están implicadas en la elaboración de dichos juicios y desarrollando en ellos al mismo tiempo el amor por y el cuidado de esas técnicas. La capacidad de una persona normal para ser juiciosa de una manera coherente en cuestiones morales es bastante precaria. Nuestras disposiciones críticas son fácilmente desviadas por el propio interés y nuestros deseos ciegan con frecuencia la previsión de las indeseables consecuencias de nuestras acciones. Es ciertamente notable cómo personas de carácter, normalmente escrupulosos en lo que se refiere a los procedimientos propios de una investigación moral, pueden ocasionalmente ignorar consideraciones de la mayor gravedad para otras personas afectadas cuando su beneficio personal está en juego. No es tanto la insensibilidad como la falta de atención lo que caracteriza una persona moral no juiciosa; no es la falta de consideración hacia las personas tanto como la falta de respeto por los procedimientos. Podemos insistirles interminablemente sobre la ne-

cesidad del respeto interpersonal, pero semejantes exhortaciones probablemente no sean más pertinentes hoy que lo fueron los tratados edificantes de nuestros antepasados más puritanos.

Ciertamente, la atención a los procedimientos, que llega a formar parte del carácter del niño, hará más por el desarrollo del juicio moral del niño que todos los edificantes discursos que nunca se hayan escrito. Pero al mismo tiempo, debemos tener claro que la infinita variedad de matices y sutilidades de las relaciones humanas no se pueden trasmitir didácticamente. Sólo la literatura nos ha mostrado la delicadeza y flexibilidad que son necesarias para penetrar y transmitir las múltiples capas de las relaciones humanas. En consecuencia, la mejora del juicio moral exigirá, para ser eficaz, la construcción de un conjunto específico de obras literarias que incorporen y muestren las modalidades de la conciencia moral, la naturaleza de la integridad moral, las técnicas de la investigación moral y las estructuras alternativas de la comprensión ética. Filosofía para Niños, para ser un curriculum eficaz de educación moral, debe, en consecuencia, insistir en el empleo conjunto de textos literarios, junto con procedimientos filosóficos dirigidos a desarrollar la destreza lógica, la sensibilidad estética, la intuición epistemológica y la globalidad metafísica. Los niños que están en relación con dichos procedimientos son niños cuyo juicio moral tiene más probabilidades de mejorar a lo largo de la educación.

Capítulo 13

Educación para los valores cívicos

Los componentes de un acercamiento a la educación en valores.—La ambigüedad de los «valores».—El fortalecimiento del carácter.—La aplicación de las habilidades de pensamiento a los valores.—La valoración como objetivo central de la investigación en valores.—Resumen y conclusiones.

En general, en una sociedad democrática se está de acuerdo en que a los padres les gustaría que sus hijos fueran capaces de identificar, querer y tener lo que es mejor. Las mismas esperanzas caracterizan a las sociedades democráticas con respecto a sus futuros ciudadanos. ¿Pero se ponen de acuerdo los adultos cuando se trata de decidir cuáles son los *mejores* valores? En esto hay un amplio campo de desacuerdo.

Las controversias acerca de la educación en valores son inevitables en una sociedad democrática. La más corriente es la que aparece formulada con la pregunta: ¿Qué valores debemos enseñar, los suyos o los nuestros? En un Estado tras otro a lo largo de todo el país, la confrontación típica es la que hay entre unos antagonistas que se creen implicados en una lucha del cambio frente a la estabilidad. Prestemos atención a cómo se ven mutuamente los adversarios.

A los ojos de sus defensores, la primera posición (la educación como una preparación para el cambio) es una expresión de los valores liberales de la diversidad urbana y de la innovación cultural. La vida en la ciudad requiere una dosis notable de tolerancia ante una variedad de estilos de vida y provoca un cierto escepticismo respecto a la posibilidad de que se llegue a alcanzar un amplio consenso en esos temas. Abundan los intereses y grupos de presión; a unas tendencias se contraponen otras.

Puesto que ninguna tendencia puede ganar, el objetivo es conseguir un equilibrio de poder y para conseguirlo son necesarios esfuerzos incesantes de persuasión y negociación. De ese modo, la habilidad para discutir y para la retórica se convierte en algo inapreciable para la elaboración y el desenmascaramiento de las ideologías y para los esfuerzos por resolver las disputas mediante la negociación. La primera posición subraya las habilidades por encima de los contenidos.

Por el contrario, la segunda posición se concibe a sí misma representando el depósito permanente de los valores tradicionales, civilizados. Es necesario transmitir los mismos códigos morales de generación en generación, garantizando de esa forma la integridad y la continuidad del grupo social. Existe una reverencia hacia el pasado, hacia los orígenes de la identidad nacional y existe un respeto por unos ideales que son la herencia del pasado y al mismo tiempo una guía fiable para el futuro. Los que defienden esta posición conservadora tienden a pensar que es mejor mostrar los valores que enseñarlos, del mismo modo que tienden a considerar que el adoctrinamiento es irreprochable. La segunda posición acentúa el contenido por encima de las habilidades.

Desde el punto de vista de la primera posición, la segunda es provinciana, si no reaccionaria. Desde el punto de vista de la segunda posición, el primer grupo está formado por relativistas y escépticos, cuando no por nihilistas.

En la forma en que ambas posiciones se valoran podemos encontrar tanto análisis precisos como distorsiones. Pero ninguna mantiene la esperanza de convencer a la otra. Para los que defienden la segunda posición está totalmente clara la fragilidad de la argumentación como base de la educación en valores; para los que mantienen la primera posición está totalmente clara la fragilidad de un exceso de confianza en la formación del carácter. Lo que ninguno percibe es que, en una sociedad democrática, comprometida con el pluralismo y la diversidad, ningún conjunto de valores se puede enseñar a costa de otro conjunto de valores sin atentar contra alguno de los derechos constitucionales. Por otra parte, la diversidad de fines característica de una sociedad pluralista puede apoyarse en una uniformidad de medios y es precisamente el acuerdo respecto a los procedimientos el que puede servir como contexto comúnmente aceptado en la educación en valores. Por ejemplo, sean cuales

sean nuestras creencias religiosas o políticas, todos aceptamos el respeto a los procesos formales y la soberanía de la Constitución, pues somos conscientes de que sin eso poco quedaría de la sociedad tal y como la entendemos.

Independientemente de cual sea el origen del que proceden, la mayor parte de los niños entran en el sistema educativo atentos y ansiosos por aprender, con los ojos bien abiertos y llenos de confianza. Pero según van avanzando en el sistema, la mayor parte de ellos encuentran el proceso carente de sentido y, cuando esto ocurre, se hacen más y más apáticos y se van desesperando. La consecuencia es que cada año el sistema educativo lanza al mundo de los ciudadanos adultos un gran número de individuos que ignoran los mecanismos de la sociedad en la que van a participar, son escépticos respecto a las tradiciones de esa sociedad y cínicos en lo que se refiere a sus ideales. No podemos resignarnos a este estado de cosas, ¿pero qué podemos hacer, aunque sólo sea para empezar, para conseguir que se invierta la situación?

Para empezar, el sistema educativo debe ofrecer a los estudiantes razones para esperar; ciertamente este es el primer paso con cualquier grupo de personas que percibe su situación sin ninguna esperanza. Se debe permitir a los niños y niñas que tengan la experiencia de en qué consiste vivir en un contexto de mutuo respeto, de diálogo disciplinado, de indagación cooperativa, libre de arbitrariedades y manipulaciones. Un observador accidental puede despreciar lo que parece estar ocurriendo en una clase de ese tipo, considerando que es «pura charla». Pero ignora que nada agudiza tanto las habilidades de razonamiento como una conversación disciplinada y los educadores sabios siempre han intentado construir a partir de aquellas cosas por las que los niños ya se sienten interesados en lugar de obligarles a que quieran lo que van hacer. Por último ignora el hecho de que la conversación (como sabe muy bien cualquier diplomático o representante sindical) es la condición mínima del civismo. Y es cuando se para la conversación cuando debemos prepararnos para lo peor; cuando se reanuda la conversación, entonces podemos volver a respirar y a mantener la esperanza.

La educación en valores debe llevarse a cabo en contextos comunitarios y cooperativos como los que acabamos de mencionar, lejos del individualismo polémico propio de los seminarios universitarios de ética e

igualmente lejos de la sofistería propia de debates de forenses. El objetivo no es presentar a los niños un conjunto de teorías éticas elaboradas, entre las que hay que elegir una conforme a la cual vivir, sino más bien dotar a los niños con los instrumentos de la reflexión, dentro de un contexto de investigación, esto es, en un contexto cuya metodología es la de una permanente autocrítica y autocorrección. (No es necesario recordar que la capacidad para la autocrítica y la capacidad para el autocontrol están íntimamente relacionadas).

No existe ninguna habilidad de pensamiento aislada cuyo cultivo sea suficiente para adquirir una competencia en la investigación en valores, pues la sensibilidad ante la increíble sutilidad de los temas sociales exige todas las habilidades de pensamiento que la filosofía puede cultivar. Desarrollar conceptos, elaborar definiciones, extraer inferencias, establecer conexiones y distinciones y razonar analógicamente son sólo unas pocas de las habilidades de razonamiento más importantes. No obstante, por muy indispensables que esas habilidades sean para ser un ciudadano en una sociedad en la que se considera importante razonar conjuntamente sobre los temas, la razón por sí sóla es insuficiente. Se trata también de una cuestión de carácter.

Una persona que tiene el carácter de un «buen ciudadano» es aquella que ha interiorizado, esto es, adoptado como propios, los mecanismos sociales de la racionalidad en la práctica institucional. De este modo, los miembros de un comité de selección, cuyas creencias y actitudes personales son cuestiones aparte, se pondrán no obstante de acuerdo en la necesidad de estar abiertos a la evidencia, de especificar con claridad y precisión el trabajo, los fines y objetivos y los criterios de evaluación si es que se pretende valorar a los candidatos con justicia. Es posible que los miembros del comité valoren a un determinado candidato de forma distinta, pero no puede haber divergencia cuando se trata de los procedimientos empleados para la valoración, pues estos son los que todos los miembros han interiorizado y dan por supuesto. De forma parecida, las personas individuales civilizadas han interiorizado en general el respeto a los procesos formales y el imperio de la ley, los procedimientos parlamentarios, los códigos del juego limpio, las orientaciones prudenciales propias de la práctica diplomática e incluso en cierto grado la metodología propia de la investigación científica. Estas no son simples cuestiones

opinables o dependientes de ideologías en conflicto: representan las bases racionales de la civilización y la socialización legítima implica su interiorización por todos y cada uno de los miembros individuales. Interiorizadas de ese modo, representan la pronta disposición de un ciudadano para tratar igual los casos similares y de forma diferente los casos que son diferentes, una disposición sin la que uno no puede ser justo.

Vincular la educación en valores a una ideología particular —sea liberal, conservadora, radical o reaccionaria— es agostar cualquier posibilidad de que pueda llegar a ser aceptada en una escuela pública. Es más, siendo como es la comunicación entre generaciones, el que la generación de los mayores intente obligar a los jóvenes a aceptar un conjunto concreto de valores es condenarse virtualmente a que ese conjunto de valores sea rechazado. Como tampoco puede un educador, que reconoce que todos y cada uno de los criterios son un medio para distinguir lo mejor de lo peor, avalar el blando prejuicio de tantos jóvenes que afirman que «todo es relativo». Esto es un relativismo necio y adoctrinar en él como si fuera el modo de resolver los conflictos de valores es una conducta especialmente reprobable.

Cuando se presta atención a los diferentes modos en los que se ha incorporado con éxito la educación en valores a las áreas de conocimiento existentes y a los nuevos y prometedores planteamientos en este campo, resulta evidente que existen medios para llevar a cabo un programa objetivo y aplicable de educación en valores, uno sobre el que se pueda alcanzar un consenso de la comunidad, uno que estimule el desarrollo del carácter moral y que promueva la educación de personas individuales razonables y reflexivas. La finalidad de este capítulo es sugerir directrices prometedoras para un trabajo ulterior que a su vez conduciría a un planteamiento unificado para despertar en los estudiantes la conciencia de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía.

Cuando mencionamos ejemplos en los que se han enseñado con éxito los valores de una forma directa, explícita y abierta, no debemos pasar por alto el amplio abanico de modos de abordar esa enseñanza que son tácitos e indirectos. Si, por ejemplo, nos preguntáramos lo que ocurre en una escuela que ayuda a que se formen estudiantes equitativos y si por «equitativo» entendemos la disposición a tratar igual los casos similares y de forma diferente los casos que son diferentes, no encontraría-

mos ningún área que no pudiera hacer una contribución significativa al desarrollo de semejantes personas equitativas. Con toda seguridad, la contribución de las ciencias es muy fuerte, con su insistencia en el valor de la objetividad, la necesidad de una búsqueda escrupulosa de las causas y los efectos y el valor de una descripción y una explicación cuidadosas. Con toda seguridad, las humanidades contribuyen enormemente: ¿Cómo podríamos llegar a ser sensibles a las utilidades del momento presente y a las posibilidades del futuro si no hemos leído con atención la historia pasada y no nos hemos sumergido en el arte y la literatura? ¿Dónde vamos a aprender los matices de los roles y las relaciones sociales, dejando aparte la experiencia personal, excepto en los ejemplos que nos ofrecen *Antígona,* en *David* y *Cordelia,* en el discurso de PERICLES, en *Tosca* y *Fidelio,* en *La reina de Saba* de PIERO DELLA FRANCESCA y *El hijo pródigo* de REMBRANDT, en el *Fedón* y *Los hermanos Karamazov,* en *Los cuentos de Canterbury* y *En memoria de W. B. Yeats*? Percibimos y entendemos a los seres humanos a través de las ventanas de la ciencia y la historia, de las artes y las lenguas; ciertamente toda oración es un prisma a través del cual se produce la percepción, de tal manera que los valores que modelan nuestras expresiones lingüísticas modelan también nuestra experiencia del mundo que nos rodea así como de nosotros mismos. Lo quiera o no, todo el que enseña, enseña valores. Por lo tanto, la educación en valores ya se está llevando a cabo y además en todas partes, de tal manera que el problema no es enseñar valores sino enseñarlos mejor.

Tiene que hacerse mejor si los alumnos tienen que estar mejor preparados contra la crueldad y la violencia del mundo en el que muchos de ellos van a vivir después de terminar sus estudios y en el que muchos de ellos viven ya. En este sentido, la educación para la ciudadanía es algo más que preparar simplemente a los jóvenes para ser buenos en la toma de decisiones, porque deben aprender a vivir de forma que disminuya la probabilidad de que surjan crisis sociales y de que sepan afrontarlas en el caso de que surjan. Semejante educación es preventiva respecto al crimen y la adicción y apuesta por una nueva generación de padres que puedan ser más eficaces en la trasmisión de valores razonables y sanos a sus propios hijos.

Aunque los valores morales representan sólo una categoría de valo-

res entre otras muchas, sería muy difícil negar que la ética es el área más crítica en la educación en valores. La ética, una de las ramas más importantes de la filosofía, es considerada en general como una teoría de la conducta moral. Esto es, la conducta humana es sometida a un tipo de valoración que llamamos moral cuyo resultado es considerar determinados ejemplos de conducta mejores, peores, correctos, incorrectos, buenos, malos, etc. La ética representa el esfuerzo filosófico de examinar los fundamentos racionales de esas valoraciones y de diseñar teorías que, entre otras cosas, sugerirían modos de aplicar los principios éticos a las estimaciones morales de la vida humana.

Filósofos como ARISTÓTELES, KANT y MILL desarrollaron teorías éticas de gran elegancia y complejidad, y esas son las teorías que, junto a otras muchas, se estudían en los cursos de ética en la universidad. Desgraciadamente, la gran sofistificación y sutileza de esas teorías, expuestas normalmente con una terminología altamente especializada, han provocado el que la enseñanza de la ética se limite a la universidad, a las escuelas universitarias o a los últimos años de la enseñanza secundaria. Los alumnos de la escuela elemental encontrarían a ARISTÓTELES, KANT y MILL ininteligibles, aunque eso no significa que no puedan, empezando con ejemplos, llegar a comprender los principios generales defendidos por esos filósofos. Como tampoco significa que debamos ignorar las recomendaciones de los autores tradicionales en ética cuando buscamos modos de mejorar la educación en valores en la escuela. No podemos ignorar la insistencia aristotélica en la conexión entre el pensamiento y la moralidad: algo es bueno cuando realiza bien su funcion. La función que los seres humanos poseen en exclusiva es vivir de acuerdo con la razón; por lo tanto, los seres humanos que son más razonables en su forma de vivir son los que más se merecen ser llamados buenos [1].

De forma parecida, no debemos dejar de tener en cuenta la tesis kantiana de que la ley moral es universal: la moralidad no consiste en hacer cualquier cosa que esté haciendo todo el mundo, como tampoco consiste simplemente en llevar adelante nuestros impulsos y apetitos naturales. Más bien se trata de que cada uno de nosotros actúe como todos noso-

[1] ARISTÓTELES: *Etica a Nicómaco,* libro VI, en *The Basic Works of Aristotle.* ed. Richard McKeon. New York: Random House, 1941. pp. 935-43.

tros deberíamos actuar: reconocemos, por tanto, nuestro deber cuando nos preguntamos a nosotros mismos si la forma en que estamos pensando actuar es la forma en la que todo el mundo debería actuar. En otras palabras, qué clase de mundo tendríamos si todo el mundo actuara de esa manera. Al crear los modelos por los que decidimos vivir, ya sea como individuos o como naciones, pagaríamos muy caro el pasar por alto la máxima kantiana [2].

Lo mismo se puede decir del planteamiento utilitarista defendido por MILL. Al igual que ARISTÓTELES, MILL considera a los seres humanos movidos por el deseo de felicidad y capaces de optimizar esa felicidad a través de la razón. Esto hace referencia no sólo a nuestra propia felicidad, sino a la felicidad de todos los implicados, un objetivo hacia el que tendemos cuando emprendemos acciones de las que razonablemente se puede esperar que incrementen la felicidad o disminuyan la infelicidad de todos los que puedan verse afectados por esas acciones. La manera que tiene MILL de abordar el problema nos recuerda que la razón y la moralidad no pueden ser separadas ni en el caso de individuos ni en el de las naciones: a ambos les concierne la relación entre el bien de cada uno y el bien de todos [3].

Este no es el lugar para citar un cúmulo de teorías a favor o en contra; tendrá que ser suficiente el considerar los planteamientos anteriores como típicos y continuar preguntándonos qué ha ocurrido en la historia intelectual reciente que, apoyándose en teorías clásicas de ética, ha preparado los cimientos para unos programas más eficaces en educación en valores. En este sentido, habría que mencionar los siguientes desarrollos, que sugieren que un punto de partida nuevo en la educación en valores puede ser altamente prometedor:

1. Las concepciones de DURKHEIM, WEBER y PIAGET sobre el modo en que los individuos interiorizan los controles sociales.

[2] KANT, INMANUEL: *Fundamental Principles of the Metaphysics of Morals*. New York: Liberal Arte Press, 1949. (*Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. M. García Morente. Porrúa. México 1972).

[3] STUART MILL, J.: *On Liberty* y *Utilitarianism* en *The Six Great Humanistic Essays of John Stuart Mill*, ed. Albert Wm. Levi. New York: Washington Square Press, 1963. (*Sobre la libertad*. Madrid: Alianza, 1969).

2. El reconocimiento de G. H. MEAD de que los poderosos impulsos sociales del niño pueden ser encauzados al servicio de la educación.

3. La demostración de VYGOTSKY de que muchos niños trabajan a un nivel diferente —y más alto— cuando hacen su trabajo intelectual de forma cooperativa en vez de competitiva.

4. La incisiva crítica de DEWEY de los supuestos autoritarios en educación, una crítica de la que es necesario todavía explorar todas las implicaciones.

5. La tesis de BRUNER de que la educación en todos los niveles debería y podría proporcionar una versión intelectual respetable del bagaje cultural de un adulto muy civilizado.

6. La bocanada de aire fresco en la filosofía representada por el giro hacia el lenguaje ordinario y la lógica no formal, especialmente el que aparece en la obra de WITTGENSTEIN, y el consiguiente énfasis en las «razones» más que en los «argumentos».

7. Una valoración más precisa de la analogía entre las reglas de un juego y las leyes de la sociedad, una vez más con una mención específica de PIAGET y WITTGENSTEIN.

8. Un mayor interés por los derechos de las minorías y, por extensión, por los derechos académicos e intelectuales de los niños.

9. Un cambio en la definición de la educación, asociado más explícitamente con DEWEY y BRUNER, pasando de una educación para el aprendizaje a una educación para pensar, con el énfasis consiguiente en la adquisición de aquellas habilidades que hacen posible la adquisición de nuevas habilidades y con la pretensión de que nada agudiza tanto las habilidades de razonamiento como una disciplinada conversación en el aula.

10. Nuevos análisis del lenguaje, el significado y el pensamiento, en particular los esfuerzos de RYLE por hacer operativos los significados en términos de habilidades de pensamiento, que han confirmado la pertinencia y la solidez del interés de los niños por obtener una educación significativa, interés con frecuencia frustrado.

11. La obra de filósofos como DEWEY, C. I. LEWIS, J. O. URMSON y KURT BAIER en la teoría de los valores.

12. La comprobación de que la lógica de las relaciones desarrollada por DE MORGAN, PEIRCE y otros es particularmente aplicable al razona-

miento con diferencias de grado (por ejemplo, «mejor que» y «peor que») como las que se manejan en el razonamiento acerca de valores.

13. La reciente comprobación del papel fundamental de las habilidades de pensamiento en la adquisición de habilidades básicas, realizada por psicólogos cognitivos y por el Instituto Nacional de Educación.

Los componentes de un acercamiento a la educación en valores

Durante mucho tiempo se ha mantenido que una de las virtudes de una buena sociedad es que dicha sociedad promueva la virtud o virtudes de sus ciudadanos. En algunos ambientes se interpreta esto en el sentido de que las escuelas deben apoyar y completar el esfuerzo de la familia en la trasmisión de valores a los niños y que los valores con los que la escuela está especialmente comprometida se llaman «valores cívicos». No se considera esto un adoctrinamiento, sino el cultivo de los recursos juveniles de una sociedad, como una iniciación de los jóvenes en lo que nuestra sociedad considera más significativo e importante de sus propias tradiciones e ideales.

Se puede decir mucho a favor de ese planteamiento, pero existe el peligro implícito de una usurpación de los derechos de los padres respecto a las creencias de sus hijos y de los derechos intelectuales de los niños que acuden a instituciones publicas en una sociedad democrática. Más aún, la propia sociedad se está jugando algo en este tema pues su propio interés exige que se promueva la integridad intelectual y la excelencia al mismo tiempo que las virtudes propias de un buen ciudadano. ¿Pero es esto factible? ¿Se puede inculcar la virtud cívica sin provocar una sumisión intelectual? ¿Puede la educación moral eludir la acusación de caer en el conformismo o la subversión?

Debería ser algo evidente para todo el que contemplara el proceso educativo en la escuela elemental y secundaria que la trasmisión de valores a las generaciones más jóvenes está omnipresente, aunque de una manera informal, aleatoria y asistemática. No se puede evitar de ningún modo, ni sería deseable intentar evitarlo. Todo profesor, ya sea de educación física, historia o biología, tiene que seleccionar lo que se va a enseñar y tiene que establecer prioridades para decidir cuándo se enseña.

Esas elecciones se basarán en criterios, en patrones profesionales o en políticas educativas, y todos ellos a su vez son el resultado de muchos procesos de valoración. Semejantes elecciones reflejarán igualmente el horizonte cultural que todo lo abarca, que define lo que hay que recomendar a los niños y lo que no hay que recomendarles. El problema al que debemos hacer frente ahora es a si existen métodos profesionales para elevar la calidad de esta trasmisión de valores.

Si tiene que producirse dicha elevación de calidad, debe hacerse de tal manera que no se violen los derechos constitucionales o los derechos de conciencia de los niños y de sus familias. Esto significa que no se respetarán si, en nombre de erradicar unos prejuicios, se sustituye un conjunto de prejuicios por otro diferente. Y significa además que el método de enseñar tendrá que ser completamente coherente con lo que se enseña.

Es por eso por lo que debemos ser precavidos ante panaceas excesivamente sobrevaloradas que sólo dejan desencanto detrás de ellas: cursos «Mickey Mouse» que prometen modificar en un fin de semana lo que ha llevado toda una vida profesional construir; declaraciones de intenciones sin llevarlas a la práctica; cambios de títulos en asignaturas que ocultan los mismos curricula estériles; complacientes sumisiones a los medios de comunicación social haciendo pasar mascaradas como si fueran sabiduría educativa; y otros muchos remedios peores que la enfermedad. No existe ningún ingrediente mágico que logre transformar el sistema de la noche a la mañana. Pero hay formas mejores de hacer las cosas, incluso aunque esas formas no tengan el atractivo e incluso aunque exigiera años y años el conseguir resultados a amplia escala, a pesar de una gran cantidad de trabajo duro, buena voluntad y buena suerte.

¿Qué es, entonces, lo que en concreto es necesario hacer y cómo llevarlo a la práctica? Las áreas que hay que abordar son:

1. la ambigüedad de los «valores»;
2. el fortalecimiento del carácter, en particular con relación a la ciudadanía;
3. la aplicación de habilidades de razonamiento a los valores y la consiguiente incorporación de la investigación en valores a todas las disciplinas;
4. el reconocimiento de que la valoración es un aspecto de toda em-

presa humana y que llegar a ser un artesano en valoración es uno de los logros más excelentes de la civilización;

5. el diseño de la pedagogía apropiada a la investigación en valores en el aula;

6. resumen y conclusiones.

Algunas de esas áreas son tan complejas que su tratamiento tendrá que ser necesariamente resumido y esquemático, mientras que en otros casos hemos considerado aconsejable ilustrar mediante ejemplos concretos lo que puede hacerse o lo que se está haciendo en lugar de ofrecer recomendaciones abstractas. Tomados en conjunto, sin embargo, estos diferentes tratamientos son representativos de una posición unitaria en relación a la educación en valores. ¿Pero que *son* los valores?

La ambigüedad de los «valores»

El término «valores» es maliciosamente ambiguo. En singular, «valor», sugiere lo que vale o la importancia de algo. Cualquier cosa que es importante es, en este sentido, un valor, ya sea petróleo o libertad, seguridad o educación, plata o justicia, alimento o belleza. El plural, «valores», por otro lado, se usa en general para indicar las opiniones de alguien respecto a lo que es importante. Nuestras opiniones sobre lo que merece ser apreciado pueden con el tiempo llegar a ser opiniones apreciadas, pero sea eso así o no, el hecho de que pensemos que algo tiene un valor no garantiza que vayamos a actuar para conseguir que llegue a existir o para que se conserve en el caso de que ya exista. Lo más que podemos decir es que la gente está en general dispuesta a actuar de acuerdo con sus opiniones; si no lo hacen, si aparece una discrepancia entre lo que profesan y lo que practican, podemos preguntarnos con razón si en realidad creen aquello que profesan creer.

Este último punto es importante para la educación en valores, uno de cuyos objetivos es capacitar a los estudiantes para reconocer lo que es valioso y otro pretende conseguir la mejora del juicio. Presumiblemente, una persona juiciosa es consciente de las alternativas de valor y es competente en el establecimiento de prioridades o en la selección entre las diversas alternativas.

Esto sugiere una segunda ambigüedad en el término «valor». Del mismo modo en que no todo lo que se cree es verdadero, tampoco todo lo que se considera valioso tiene un valor genuino. Se estiman muchas cosas que no resisten cuando se realiza una valorazión más rigurosa. Nuestras valoraciones reflejan con frecuencia impulsos ciegos, gustos y preferencias poco reflexivas, burdos deseos, mientras que lo verdaderamente valioso, lo verdaderamente deseable, es aquello que se manifiesta después de un completa reflexión y una constante investigación. Los valores genuinos son, por lo tanto, el producto de una investigación sobre los valores, más o menos en el mismo sentido en que una persona educada es el producto de la educación: no deberíamos confundir la materia bruta que es introducida al principio del proceso con los refinados productos finales que resultan de dicho proceso. Aquellas cosas que son tan sólo asunto de un interés o deseo no reflexivos deben ser consideradas sólo valores aparentes o *prima facie*. Todavía no han sido verificados experimentalmente. Todavía no se sabe si se mantendrán o servirán, si *actuarán,* como lo expresa DEWEY [4]. Examinado los fundamentos y las consecuencias de unos valores concretos, la investigación en valores se aleja del subjetivismo y camina hacia la objetividad al valorar lo que es importante o valioso, sean los valores en cuestión estéticos, políticos, medioambientales, éticos, sociales o de cualquier otra de las innumerables categorías dentro de las cuales entran los valores. Es evidente, a partir de lo que acabamos de decir, que una gran parte de la educación en valores incluye animar a los niños a implicarse en una investigación en valores y ayudarles a hacerla bien.

Los valores están presentes en todos los campos de la experiencia humana. Lo que ayer tenía poca importancia puede convertirse en algo de máxima importancia mañana. Así, los valores de la conservación del medio ambiente se plantean en el siglo XX con una intensidad desconocida en siglos anteriores. Incluso cuando discutimos sobre nuestras creencias acerca de asuntos de importancia, más que sobre los asuntos mismos, es evidente que no hay campo de la experiencia humana en el que la gente no haga un esfuerzo para distinguir lo mejor de lo peor o en

[4] DEWEY, JOHN: «Moral Judgement and knowledge», en *Theory of the Moral Life*, ed. Arnold Isenberg. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1908, 1960, pp. 120-146.

el que no prevalezcan los gustos y las preferencias en una situación relativamente poco analizada. En toda sociedad existe una economía, se hacen esfuerzos por ampliar los «bienes» de la vida; en toda sociedad existen discriminaciones que sitúan lo que es bello por encima de lo que es feo, lo que es de buen gusto por encima de lo que es de un gusto insoportable, lo que está dentro y lo que está por debajo de la dignidad humana, y todas esas discriminaciones implican juicios de valor. Está claro que la educación en valores no se puede limitar a cuestiones de conducta personal, por muy decisivas que puedan ser esas cuestiones; por el contrario, esa educación debe alcanzar a todo ámbito en el que se realicen juicios sobre lo mejor y lo peor. En última instancia, esto significa que toda disciplina tendrá su propio componente de educación en valores y todo nivel educativo tendrá su seminario sobre investigación en valores. Como ya veremos, este seminario tendrá un rol especialmente importante, pues será allí donde los estudiantes concentren su atención en aguzar las habilidades de razonamiento y en las influencias recíprocas de las ideas en nuestra civilización. Ese es también el sitio en el que el concepto de una comunidad de investigación tomará cuerpo en su forma más integrada, con el consiguiente impacto en el carácter de las personas que participen.

El fortalecimiento del carácter

Ya que los niños pasan gran parte de sus vidas en la escuela, es evidente que la escuela asume una considerable responsabilidad en su socialización. «Socialización» significa aquí la adquisición de la conducta propia de un buen ciudadano. Una de las características más pronunciadas de un buen ciudadano es su pronta disposición para tomar en consideración el bien de la sociedad junto con su propio bien personal. Lo hace con un tipo de espontaneidad que sugiere que su disponibilidad para integrar sus objetivos personales con el bien común es una directa expresión de su plena aceptación de las responsabilidades inherentes a la ciudadanía. El conjunto de hábitos que disponen a una persona para actuar de forma loable —en este caso respecto a las obligaciones cívicas— es lo que llamamos «carácter». Así pues, los individuos que posen virtud

cívica sopesan habitualmente las exigencias de la sociedad y las que proceden de su propio interés, no titubean en su crítica de las imperfecciones presentes en esas exigencias y apoyan con firmeza lo que hay de sólido en ellas.

Al llegar a este punto, la escuela se encuentra ante una cierta obligación. Es una institución dedicada a la enseñanza y el aprendizaje, a través de la trasmisión del conocimiento de una generación a otra generación; en cualquier situación, ese es el concepto covencional que tiene de sí misma. Sin embargo, no está tan claro que sea eso lo que demanda el desarrollo del carácter. Ciertamente, interpretar la función de la escuela de esa manera podría ser más bien contrapoductivo desde el punto de vista del fortalecimiento del carácter.

Cuando se trata de mejorar cualquier tipo de práctica, generalmente aprendemos mucho más si se nos ofrecen ejemplos que si se nos enseña, si hacemos que si nos limitamos a escuchar. Los que nos enseñan a jugar al tenis, o a cantar, o a montar en bicicleta, ponen bastante cuidado en mostrarnos en la práctica lo que quieren que hagamos. Piensa, por ejemplo, en la formación del profesorado; una profesora en la escuela de formación del profesorado puede pasarse una hora dictando apuntes acerca de la superioridad de la discusión sobre la toma de apuntes. Cuando los profesores realicen su prácticas de enseñanza en el aula, intentarán emular lo que la profesora hacía y no lo que defendía de palabra: ellos dictarán apuntes. Así sucede en general que, cuando los adultos aconsejan a los niños: «Haz lo que te digo, no lo que yo hago», sólo consiguen servir como modelos de hipocresía.

Los profesores y los cargos directivos, al igual que las madres y los padres, son modelos. Muestran con su ejemplo cómo se puede actuar y los niños con frecuencia actúan igual. Esto es, los niños interiorizan las formas de conducta de los adultos. Un niño puede considerar algo que un adulto hace como algo ejemplar y digno de ser incorporado. Lo que un adulto hace, en particular la madre y el padre o el profesor, parece ser suficiente justificación. De aquí que los adultos tengan que aceptar una pesada carga de responsabilidad en casi todo lo que hacen y no gran cosa de lo que dicen va a contribuir al conjunto de conductas interiorizadas, al conjunto de hábitos, que configuran el carácter de un niño.

Pero las personas no son los únicos modelos para los niños. Las insti-

tuciones y las prácticas institucionales desempeñan con frecuencia la misma función socializadora. Cojamos los juegos: el niño o la niña que aprende un juego, por ejemplo el beisbol, llega a ver las cosas desde el punto de vista de todos los otros jugadores además del suyo propio pues, a menos que uno comprenda completamente en un juego lo que los demás están haciendo y por qué lo están haciendo, no puede participar de una manera que tenga sentido y sea efectiva. Más aún, el jugador interioriza las reglas del juego, que llegan a constituir una segunda naturaleza. Después de todo, los jugadores no se preguntan si van a aceptar y obedecer las reglas del juego o no van a hacerlo (es decir, las leyes de la institución social en la que participan). Esto es lo que les convierte en jugadores de beisbol mínimamente competentes, incluso aunque no sean muy hábiles. Más todavía, cada jugador no sólo llega a aceptar el punto de vista que cada jugador tiene de los demás, sino también su punto de vista respecto al juego mismo. El jugador que es nuevo en el juego llega a apreciar el juego como un «valor en sí mismo» y a estimar las reglas del juego como algo valioso porque hacen posible el juego.

Pasa en gran parte lo mismo cuando se trata de formar «buenos ciudadanos». Deben llegar a ver que la civilización es algo valioso por sí mismo e infinitamente preferible a la barbarie. De forma similar, deben reconocer que las reglas y prácticas sociales que promueve la civilización son estimables precisamente porque cumplen ese objetivo instrumental.

Los buenos ciudadanos, como los buenos jugadores, se sienten orgullosos de su integridad. Los jugadores que violan una regla son sancionados, pero reservan su más profunda compunción para la violación de su propia integridad profesional. De forma parecida, los niños llegan a ser honestos porque aprecian la honestidad y se indignan por su violación mucho más que porque teman el castigo que van a recibir a causa de haber sido deshonestos. La infancia y la juventud debe desarrollar una conciencia de que es necesario proteger la integridad de su civilización del mismo modo que sienten la necesidad de proteger su propia integridad. Se sentirán horrorizados por actos de barbarie como el genocidio en lugar de sentirse atraídos por él como una fuente fascinante de emociones morbosas.

Entonces, si consideramos que las prácticas institucionales interiorizadas son una fuente fundamental de hábitos y actitudes sobre las que se

construye el carácter, ¿qué podríamos hacer para situar a los niños ante el tipo de prácticas que nos gustaría que interiorizaran? Para empezar, deberíamos intentar construir a partir de los propios esfuerzos de los niños para hacer una contribución positiva. Deberíamos, por lo tanto, aceptar y trabajar con el deseo que tiene el niño de participar, de cooperar y de indagar. Esto significa la transformación del aula tradicional en un seminario en el que los niños se implican en una investigación en valores de forma participativa y cooperativa. Respetarán las reglas de la discusión académica (o aprenderán poco a poco a respetarlas); se escucharán mutuamente, preparados siempre para ofrecer razones de sus propios puntos de vista y para pedir las razones que tienen sus compañeros; llegarán a apreciar la diversidad de perspectivas entre sus compañeros de clase y la necesidad de ver las cosas en un contexto. El seminario de investigación en valores llegará a servirles como un modelo de racionalidad social: llegarán a interiorizar sus reglas y sus prácticas y llegará a afianzarse en cada uno de ellos como ponderación, consideración y buen juicio. Y para los niños que a menudo existen entre fragmentos y ruinas, entre desencantos y frustraciones, la formación y la participación en una comunidad semejante puede llegar a ser una fuente de esperanza durante toda una vida. Razón de más para que esos seminarios estén presentes en todos los niveles educativos a lo largo de la educación elemental y secundaria, porque sólo un refuerzo semejante nos asegurará que su impacto será acumulativo y duradero.

Los niños maduran como seres racionales no solo porque han nacido con un cráneo ocupado por un cerebro, sino también porque se encuentran a sí mismos en familias y sociedades que acogen hospitalariamente la racionalidad. En la medida en que nuestras propias instituciones son racionales, estimulamos la racionalidad en los niños que crecen en medio de esas instituciones e interiorizan sus características. Pero un niño que se ha educado con un padre y una madre cuyas órdenes son con frecuencia contradictorias, o que ha sido controlado por dos instituciones con sistemas incompatibles, puede mostrar comportamientos que nos dejen perplejos por su oscilación entre la inhibición y la agresión. No deberíamos minusvalorar el descanso y la liberación que proporcionamos a los niños cuando les introducimos en la literatura y las matemáticas y en otras muchas formas de racionalidad, asegurándoles gracias a

ellas que el mundo no es algo totalmente incoherente y que en muchos aspectos acoge favorablemente y valora su pensamiento.

Hemos estado hablando del carácter como un conjunto de hábitos que, como tal conjunto, guía generalmente nuestra conducta no reflexiva, aunque es muy posible que esto se dé de acuerdo con procedimientos racionales que hemos interiorizado. Sin duda, ese proceso se dirige a conseguir individuos que estén socialmente adaptados, ¿pero serán más reflexivos y razonables? Más aún, ¿podrán esas reflexiones afectar las instituciones sociales existentes para modificarlas y mejorarlas? Aquí se nos aparece la otra cara de la moneda en la educación en valores. Porque si —en un curso de ciencias sociales, por ejemplo— se presenta la naturaleza de la sociedad como algo fijo e inmutable, los estudiantes a los que se enseña eso estarán inclinados a alzar sus brazos y exclamar: «¡No se puede hacer nada!». Pero es posible presentar la sociedad y sus instituciones como algo más problemático. De ese modo, los ideales que guían una sociedad democrática, como la justicia y la libertad, pueden ser presentados como objetivos con los que la sociedad está comprometida, hacia los que tiende y se aproxima progresivamente. Esos ideales se tienen que presentar no como conceptos acabados, sino como conceptos abiertos y criticables, invitando a la discusión y la clarificación. En consecuencia, al adquirir los mecanismos y la metodología de la valoración, los estudiantes se considerarán capaces de valorar las instituciones de su sociedad atendiendo a la manera en que esas instituciones cumplen realmente los ideales de la sociedad y hacen posible su realización. Cada ideal se convierte en un criterio de evaluación más que en un símbolo al que se recurre retóricamente, para ignorarlo a continuación. En este sentido, los buenos ciudadanos son ciudadanos reflexivos que insisten con energía en que los ideales no sólo se profesen, sino que se pongan en práctica y se cumplan. La educación en valores, como dimensión específica del proceso educativo, puede aportar mucho en este campo.

Después de todo, los peligros del totalitarismo son con frecuencia el resultado de extrañas mezclas de racionalidad e irracionalidad. Se da el caso de un sistema muy organizado, metódico y eficaz, que funciona al servicio de objetivos insanos; otros casos muestran nobles ideales que son perseguidos de forma alocada y con una rudeza devastadora. Ambos casos prueban una fanática incapacidad de comprender la necesidad de

un ajuste racional entre los medios y los fines y de una armonía entre los objetivos y los procedimientos. A no ser que se les ofrezca a los niños la oportunidad de comprender cómo es posible que eso suceda y lo ruinoso que puede ser cuando sucede, nos queda poca esperanza de que, cuando sean adultos, comprendan los problemas un poco mejor que nosotros, o que se esfuercen en mover el mundo un paso o dos más en dirección contraria a la catástrofe.

En resumen, la escuela debe preparar a los niños para ser ciudadanos proporcionándoles todas las ocasiones posibles para entrar en contacto con y participar en los tipos de procedimientos racionales que caracterizan la sociedad de los adultos: en la justicia, en la diplomacia, en las negociaciones laborales, en las grandes empresas, en dondequiera que las personas establecen mediaciones, buscan, critican, examinan precedentes y tradiciones, toman en consideración alternativas y, en resumen, razonan juntos en lugar de recurrir a la arbitrariedad y la violencia. Sólo mediante semejante participación activa en una praxis democrática y constitucional se preparará la juventud para ejercer su ciudadanía cuando sean adultos.

Las instituciones sociales racionales son nuestro mejor seguro para garantizar que los individuos llegarán a ser racionales. Nada hay como el conocimiento de que existe una constitución, existen leyes y existe un respeto a los procesos formales —y que el individuo puede recurrir a todos ellos para defenderse en caso de haber sido perjudicado— para diluir el impulso hacia las respuestas violentas. No podemos esperar que los ciudadanos individuales lleguen a ser racionales antes de proporcionarles un medio ambiente de instituciones y procedimientos racionales, ya que sólo la existencia previa de un ambiente semejante ofrece el escenario adecuado y produce el carácter razonable de los individuos. Todos respondemos favorablemente ante las declaraciones retóricas a favor de la justicia y la libertad, pero como ciudadanos es más probable que depositemos nuestra confianza en proverbios bien fundados como «no hay derechos si no hay remedios», porque sabemos que las personas que no encuentran un remedio al daño que se les ha hecho, sólo de forma muy vaga se puede decir que posean derechos. En ninguna institución recae con tanta fuerza la responsabilidad de los procedimientos racionales como en la escuela, ya que es la institución por la que pasan todos los

miembros de la sociedad, como pasa la arena por el orificio que une las dos ampolletas del reloj de arena. Por lo tanto, una sociedad que quiere que se formen en las escuelas personas que piensen y razonen debe procurar que el sistema escolar sea en sí mismo un lugar en el que se piensa y se razona. Intentar la educación en valores en una institución pública que prefiere eximir sus propios procedimientos de todo tipo de examen crítico, puede ser una ejercicio de trivialidad.

La aplicación de las habilidades de pensamiento a los valores

Como bien sabemos, el pensamiento efectivo se basa en una batería —casi podríamos llamarlo un batallón— de habilidades de razonamiento. Muchas de esas habilidades representan una pericia en el uso de la lógica. Sólo la lógica contiene los criterios mediante los que se puede diferenciar un razonamiento sólido de otro que no lo es; es, por tanto, una disciplina única entre las ciencias e inapreciable para un planteamiento de la educación que se orienta a la mejora del pensamiento.

Esas habilidades de razonamiento no varían gran cosa de un campo a otro; de ese modo, la deducción es deducción, ya sea en las ciencias naturales o en las humanidades. En consecuencia, razonar en el área de los valores no exige unas habilidades especiales en el razonamiento sobre valores; simplemente significa que las mismas habilidades, las habilidades generales de razonamiento, tienen que aplicarse ahora a problemas de valores, como los que aparecen en la ética, de una forma orquestada. No se nos debe pasar por alto esto; las habilidades de razonamiento desarrolladas con el propósito de mejorar el juicio ético también se pueden aplicar a las disciplinas académicas y a los niños que se manejan con soltura razonando académicamente pero tienen dificultades para aplicar esas mismas habilidades a problemas de valor se les puede enseñar a hacerlo. La perspectiva de que razonar en el ámbito de los valores debería provocar beneficios académicos así como morales, debe ser atractiva para las administraciones educativas tanto como para los padres.

Hablar de la «aplicación de las habilidades de razonamiento a los problemas de valores» puede ser algo penósamente insulso. ¿Cómo hay que hacerlo? ¿Cómo se llevan a efecto los conceptos? Es necesario aquí

especificar algo más y ninguna otra cosa servirá excepto que identifiquemos algunas de las habilidades más importantes y ofrezcamos ejemplos de cómo sería posible utilizarlas en el campo de la ética o en asuntos de valor en general. De acuerdo con eso, ofrecemos a continuación una lista de veintisiete habilidades:

1. Extraer inferencias a partir de una única premisa;
2. normalizar los enunciados del lenguaje ordinario;
3. extraer inferencias a partir de premisas dobles;
4. utilizar la lógica ordinal o de relaciones;
5. trabajar con la coherencia y la contradicción;
6. saber cómo tratar las ambigüedades;
7. formular preguntas;
10. captar las relaciones parte-todo y todo-parte;
11. identificar los supuestos subyacentes;
12. formular relaciones de causa-efecto;
13. desarrollar conceptos;
14. generalizar;
15. extraer inferencias a partir de silogismos hipotéticos;
16. tener la capacidad de reconocer y evitar —o saber utilizar— la vaguedad;
17. tomar todos los aspectos en cuenta;
18. reconocer la interdependencia entre medios y fines;
19. saber cómo tratar las «falacias informales»;
20. hacer operativos los conceptos;
21. definir términos;
22. identificar y utilizar criterios;
23. poner ejemplos;
24. construir hipótesis;
25. contextualizar;
26. anticipar, predecir y estimar las consecuencias;
27. clasificar y categorizar;

Es obvio que éstas son sólo algunas de las habilidades de pensamiento más importantes y que se podrían citar muchas otras. Es necesario entender, sin embargo, que los problemas de valores son casi siempre muy

complejos y que no pueden ser abordados por una única habilidad de razonamiento. Exigen que apliquemos todo un bloque de habilidades de una forma convergente, reforzándose mutuamente. Aplicadas así, las habilidades de razonamiento tienen un impacto acumulativo mucho mayor de lo que se podría esperar analizándolas por separado [5].

Consideremos un ejemplo. Imaginemos una clase en la enseñanza secundaria en la que se está intentando aclarar el problema de la guerra. Al principio no existe un acuerdo sobre la deseabilidad de la paz ya que algunos alumnos mantienen que la guerra es una situación internacional necesaria y saludable. Pero entonces se propone dejar a un lado ese tema por el momento y suponer que la paz es deseable. A continuación se produce el siguiente diálogo:

> SANTIAGO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la guerra.
> ROBERTO: Si lo que quieres es la paz, prepárate para la paz.

El tema se ha enfocado ahora de una forma altamente constructiva. Se han propuesto hipótesis alternativas que sugieren caminos diametralmente opuestos para llegar a un mismo fin. Al descubrir las probables consecuencias de cada uno de los grupos de medios, quizás sea posible mostrar que una hipótesis tiene mayor plausibilidad que la otra. Hay que fijarse, sin embargo, en las habilidades que los interlocutores deben ordenar y aplicar adecuadamente en la discusión: hay que entender completamente los conceptos de *paz, guerra* y *preparación* (13); hay que reconocer la interdependencia de medios y fines (18); hay que tener en cuenta todas las consideraciones (17); hay que entender que el tema en discusión es hacer operativo el concepto de paz (20); se debe manejar información adecuada sacada de las ciencias sociales para obtener un sentido del contexto y de la situación (25); se deben citar ejemplos históricos —con cuidado— como ejemplos pertinentes (11); y es necesario utilizar otras habilidades en diverso grado.

[5] Para un análisis comparable de una lista similar de habilidades de razonamiento aplicadas a cuestiones más de hechos que de valores, ver LIPMAN, MATTHEW: «Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children», en *Thinking and Learning Skills,* vol. 1: *Relating Instructions to Research,* ed. Judith W. Segal, Susan F. Chipman and Robert Glaser. Hisdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, pp. 83-108.

¿Cómo pueden los estudiantes aprender esas habilidades de pensamiento y aprender a coordinarlas y orquestarlas tal y como es obviamente necesario? Porque lo que se necesita, más allá de las habilidades en sí mismas, es la *aptitud cognitiva* para emplear esas habilidades. Esta aptitud consiste en disposiciones tales como la cooperación, la confianza, la atención, la aptitud para leer y el respeto a las personas. Tales tendencias se estimulan mediante la transformación del aula en un seminario dialógico comprometido con la investigación en valores. Se tendrá entonces la confianza de que los procedimientos de los miembros del grupo serán fiables porque son autocorrectivos; se cuidará los procedimientos y a los miembros del grupo; y se tendrá la aptitud para valorar y criticar los propios razonamientos al igual que los razonamientos de los compañeros. Cuando esas disposiciones llegan a ser algo habitual, ofrecen un ulterior apoyo a la formación del carácter individual, en la medida en que se han construido interiorizando la racionalidad de las instituciones sociales.

Las habilidades necesarias para razonar sobre los valores son las mismas habilidades que se necesitan para razonar sobre cualquier tema. No existe un conjunto de habilidades de razonamiento para los valores y otro para los hechos. Por tanto, de ello se sigue que mejorar la capacidad de los estudiantes para pensar sobre los valores mejorará simultáneamente la capacidad de tratar disciplinas académicas. Por ejemplo, si ponemos el énfasis al enseñar a leer en la mecánica de la tarea, como la gramática o la fonética, y no en el sentido que debe inferirse de lo que se lee (que constituye, después de todo, el incentivo más importante de la lectura), no podemos esperar tener éxito en el objetivo de que los niños lean bien. Pero el razonamiento se centra precisamente en el sentido que se debe inferir del material escrito, de tal manera que mejorar las habilidades de razonamiento incrementa la prima de sentido, y de placer, que los niños pueden conseguir al leer.

Hay que encontrar los significados en las relaciones entre las palabras y en las relaciones del lenguaje con el mundo. Razonar es centrarse en esas relaciones al mismo tiempo que nos atenemos firmemente a los criterios de una inferencia válida. Por ejemplo, analicemos la cuestión del significado de términos como «valor» y «hecho». Algunos dicen que un hecho es un enunciado verdadero. Otros dicen que un hecho es un

fragmento real del mundo, no tan sólo una expresión lingüística. Y otros mantienen, parece ser que con mayor plausibilidad, que un hecho es ambas cosas en relación mutua. De forma análoga, los valores pueden ser considerados como lo que es realmente importante, o como opiniones respecto a lo que es importante, pero parece más plausible considerarlos como ambas cosas en relación envolvente. La pertinencia de este ejemplo es que ambos, hechos y valores, son dimensiones de sentido, y que lo que de hecho los niños quieren encontrar en su educación es sentido, algo significativo. Acrecentar sus habilidades de razonamiento les proporciona la mejor educación que ellos quieren y que nosotros queremos para ellos.

Una última palabra sobre la pertinencia de las habilidades de pensamiento para los valores es que no es infrecuente encontrar actitudes negativas entre los que obtienen pobres resultados académicos. Ya que se asume con frecuencia que una actitud negativa causa la carencia de resultados académicos de los niños, hay que esforzarse en cambiar la actitud de los niños. Esos esfuerzos, en general, no tienen éxito porque existe un error en el diagnóstico: no es tanto la pobreza en actitudes la que provoca los bajos rendimientos académicos como los bajos rendimientos los que causan las actitudes negativas de los niños, actitudes que ayudan entonces a provocar una conducta no razonable o descontrolada. Es difícil esperar que los niños que no pueden hacer frente a aquellos aspectos de su vida que exigen habilidades de razonamiento —y ciertamente las tareas escolares constituyen uno de esos aspectos—, piensen de forma positiva cuando no se les han ofrecido oportunidades para reforzar las destrezas que los capacitarían para hacer frente a esos problemas. Desde luego hay muchas excepciones a las generalizaciones que acabamos de hacer: algunas personas que hacen bien sus trabajos escolares son, no obstante, antisociales y algunas que marchan mal en sus estudios no son, no obstante, antisociales. Pero estas excepciones no pueden ser una excusa para el fracaso de la sociedad en proporcionar a todos los niños las habilidades de razonamiento que necesitan.

La valoración como objetivo central de la investigación en valores

Los estudiantes implicados en una investigación en valores discutirán y estudiarán muchas cosas, como la naturaleza y el uso de los criterios, la relación entre medios y fines y entre fines y otros fines posteriores, el papel del razonamiento analógico al considerar los valores y la influencia del contexto en la reflexión moral. Un área sumamente importante sería la valoración en sí misma, es decir, los caminos que las personas de diferente forma de vida siguen de hecho para tomar decisiones en cuestiones de valores: el papel de los deseos y las preferencias, el papel de la evidencia, los modos de establecer prioridades, el empleo de la casuística y de la lógica, el recurso al respeto a los procesos formales, la confianza en las reglamentaciones burocráticas y el uso de la discreción. Estos son sólo algunos de los innumerables ingredientes que forman parte de la selección de un ejecutivo, la elección de un centro de estudios, la promoción de un técnico, la sentencia de un juez, la elección de un libro en la biblioteca, la decisión de estudiar una determinada carrera, la compra de un coche o de una casa para la familia, y la lista es, obviamente, interminable.

Es un lugar común destacar que las sociedades democráticas favorecen una pluralidad de valores, siendo esto el resultado característico de la libertad de elección. Sea esto cierto o no lo sea, de ahí no se sigue que haya una falta de consenso cuando se llega a poner en práctica la valoración. Este consenso se refleja en los procedimientos que se emplean normalmente —es cierto que se dan virtualmente por supuestos— en todo momento en el que hay que tomar una decisión en la que existe una responsabilidad pública. Esos procedimientos están establecidos de tal manera que sería legítimo pensar en la valoración como un arte y como ocurre en cualquier arte, hay mejores y peores maneras de practicarla.

Supongamos que una ciudad se ve en la necesidad de buscar un nuevo gerente o un nuevo inspector general de las escuelas. Es muy probable que un código municipal gobierne el proceso de selección; existen especificaciones sobre el trabajo que es necesario cumplir, criterios aplicables, entrevistas personales, y todo esto se específica pública y detalladamente con antelación. Más aún, dejando al margen las convicciones

religiosas o políticas de los ciudadanos de esa comunidad, los procedimientos de selección en sí mismos no serán cuestionados a no ser que se les acuse de no ser lo suficientemente justos. En resumen, existe un código de prácticas habituales —respeto al proceso formal, reglamentos de orden para las reuniones, procedimientos aprobados de contratación o promoción, directrices para respetar la igualdad de oportunidades, recurso a la lógica para extraer inferencias válidas, respeto de los procedimientos de investigación científica cuando se trata de cuestiones de evidencia— y hay un consenso tan fuerte en torno a todas esas prácticas que todo el que está en desacuerdo es obligado a recurrir a esos mismos procedimientos o a una formulación mejorada de los mismos. La escolarización en el marco de la ciudadanía implica conseguir que los jóvenes se den cuenta de que esos son los procedimiento a los que uno debe recurrir automáticamente, puesto que representan la actuación social razonable que los alumnos deben interiorizar.

Difícilmente puede ser una sorpresa el que la educación en valores incluya necesariamente el estudio de cómo se realiza de hecho la valoración. Después de todo asumimos que los jóvenes que quieren llegar al mundo de los negocios harían bien estudiando cómo hace negocios la gente, y que los jóvenes que quieren ser músicos deberían estudiar cómo la gente compone e interpreta la música. Si tienen que aprender a hacer mejores juicios en lugar de peores, ¿por dónde deberían empezar sus estudios los jóvenes si no es por los métodos que la gente ya está empleando para hacer valoraciones?

Aquellos que aprecian la ironía y la paradoja pueden sentir que hay algo equívoco en esta urgencia por desarrollar una disciplina empírica de valoración que deberían estudiar aquellos cuyos procesos de juicio deseamos mejorar. Uno no puede ir del *es* al *debe:* del estudio de las maneras en que la gente *de hecho* hace juicios de valor, no podemos inferir cómo *deberíamos* hacer juicios de valor. Se nos exigirá que consideremos una situación análoga: el caso del pensamiento. Los psicólogos estudian las maneras en que *de hecho* la gente recuerda, imagina, aprende, reconoce, infiere, etc., pero seguramente esta información descriptiva no debe tomarse normativamente. De las formas en que los niños piensan de hecho, no se puede extraer ninguna inferencia sobre cómo pensarían si estuvieran pensando bien.

Pero no se trata de dos casos análogos, o al menos no lo son lo suficiente como para que la comparación pueda sernos útil. Los modos de pensar cuando estamos actuando de forma casual —por asociación, elípticamente, de manera dispersa, polifónicamente— no son en general modelos de un buen pensamiento como los que encontramos en argumentos brillantes, explicaciones potentes y poesías intensas. Las formas dispersas en las que de hecho pensamos, difícilmente pueden ser formas en las que podamos y debamos pensar.

Por otra parte, la práctica de la valoración en un campo determinado —ya sea el cultivo de manzanos, la construcción de casas o la edición de libros— se basa en tradiciones que implican criterios conscientemente empleados y perfeccionados. Existen patrones para casas bien construidas, libros bien editados y manzanas de excepcional calidad. Puede que no sean patrones definitivos; necesitan una constante revisión. Pero el estudio de lo que se hace en el ámbito de la práctica de valoración en cualquier campo en el que existen tradiciones artesanales no puede dejar de ser una ayuda para descubrir lo que se debería hacer. Con toda seguridad siempre son posibles las revoluciones en la valoración, pero implican una conmoción de los fundamentos que anuncia la presencia del arte.

Desgraciadamente no existe en estos momentos un área específica y especializada de investigación en la valoración. Es un área de la conducta humana de máxima importancia, que merece ser estudiada cuidadosamente por las ciencias del comportamiento, pero hay que recopilar las piezas de los hechos de la valoración humana desde la antropología, la sociología, la psicología, la ciencia política, la administración de gobierno, la economía y desde muchas más disciplinas especializadas. Sin embargo, si los cursos de ciencias sociales tienen que familiarizar a los estudiantes con las bases empíricas de la valoración, esos datos tienen que extraerse de un área en las ciencias del comportamiento —el estudio de la valoración— que exige su propio nivel e integridad académicos. No hacemos esta recomendación para multiplicar las disciplinas universitarias, sino para proporcionar a los que diseñan curricula y a los que forman profesores los tipos de investigación y de análisis que son necesarios para la construcción de unos planteamientos de investigación en valores en los niveles de enseñanza elemental y secundaria.

Se debe insistir en que el desarrollo del curriculum funciona a partir de disciplinas establecidas. Casi sin excepción, los intentos para desarrollar curricula escolares que no están basados en tales disciplinas han fracasado. Es posible introducir la economía en la educación infantil, o lenguas extranjeras, o administración, o química, pero sea cual sea, uno coge un área de estudio que existe en la universidad, analiza sus elementos fundamentales, los dispone en una secuencia ordenada y los traduce al lenguaje ordinario. Lo que no se debe hacer es intentar presentar una especie de bufet libre, con un platito de esto y otro de aquello, sin ningún tipo de integridad. Hasta que el estudio de la valoración no sea una disciplina universitaria bien desarrollada, será muy difícil construir un área de valoración en los curricula de ciencias sociales en los niveles de la escuela elemental y secundaria.

La pedagogía adecuada para la investigación en valores

Los científicos de la educación han notado ya hace mucho tiempo que es menos importante para los estudiantes conocer hechos que iniciarse en el descubrimiento y evaluación de datos pertinentes para el problema en cuestión, saber dónde buscar información cuando la necesitan y ser versátiles en la exploración de medios para verificar o rechazar las hipótesis que están analizando. En resumen, que no es tan importante «saber ciencia» como «pensar científicamente». Algo similar se puede decir de la historia. En el mejor de los casos, los estudiantes sólo adquirirán un ligero barniz de conocimientos históricos y este fragmento de conocimiento, sea el que sea, debe ser aceptado con gran precaución y con un sentido muy fino de la proporción, cualidades que los estudiantes de escuela elemental no poseen necesariamente. Pero se puede estimular a los estudiantes a que «piensen históricamente» y a que tengan un sentido histórico que puedan aplicar tanto a sus propias vidas como a la vida de su civilización. Pueden o no pueden descubrir una «astucia de la historia» pero pueden intentar volver a dar vida a las relaciones de Jefferson con Adams o de Marco Antonio con César, para hacerse una cierta idea de cómo los personajes históricos pueden haber razonado, y este pensar sobre el pensamiento contribuirá más adelante a que empiecen a

pensar históricamente. De forma parecida, los alumnos que empiezan a razonar en valores tarde a temprano llegan a pensar valorando. Pensarán en el «lenguaje de los valores», igual que alguien que está aprendiendo una lengua diferente al principio traduce de la lengua nueva a la antigua pero al final empieza a pensar en la nueva lengua. Ese debería ser el objetivo pedagógico de la educación en valores.

Los seminarios de investigación en valores, ya sea en los últimos cursos de la enseñanza secundaria o en la educación infantil, deben ser dirigidos mediante la metodología de la discusión. Hay muy buenas razones para hacerlo así.

En primer lugar, es poco probable que métodos didácticos como la explicación magistral del profesor tengan los efectos deseados e incluso pueden tener un efecto contrario al que se pretende. Los niños que más necesidad tienen de una educación en valores son normalmente los menos receptivos cuando se les presenta de una manera que perciben como proselitismo o adoctrinamiento. Los esfuerzos para forzar los valores en los que creen con frecuencia sólo consiguen convertirlos en personas todavía más escépticas o negativas. Por el contrario, los descubrimientos de un grupo de discusión proceden del grupo mismo y no se presentan como algo impuesto por una autoridad ajena. Si confiamos en que los niños son capaces de pensar por sí mismos, es probable que descubramos que, a largo plazo, los valores que adoptan nos resultan más aceptables que los que adoptan cuando intentamos obligarles a que estén de acuerdo con nuestra autoridad de adultos.

En segundo lugar, a los niños les encanta la discusión y como educadores deberíamos saber que lo hacemos mucho mejor cuando partimos de conductas para las que los niños ya están motivados que cuando intentamos encontrar incentivos para que hagan lo que se resisten a hacer. De hecho, no hay método mejor para agudizar las habilidades de pensamiento que un diálogo disciplinado. ¡Qué suerte tenemos porque los niños quieran hacer en este caso justo lo que nosotros queremos que hagan!

Pero procede una llamada a la precaución. Los niños disfrutan hablando de valores. Les encanta exponer sus opiniones y relatar sus experiencias personales. En muchos casos no hay nada de malo en ello, siempre que se tome como *un punto de partida* de la investigación en valores

más que como el punto de llegada y siempre que el objetivo sea la perfección de las destrezas de razonamiento en el campo de los valores más que un simple desahogo de recuerdos y sentimientos. Se alega que las sesiones llamadas de tormenta de ideas tienen un efecto terapéutico cuando se discuten cuestiones de valores; sea eso cierto o no, los objetivos de la educación se alcanzan mejor con medios educativos y reforzando el carácter de los estudiantes y sus habilidades de razonamiento de tal manera que las sesiones terapéuticas lleguen a ser innecesarias. Hay pocos datos sólidos sobre el impacto de ese tipo de sesiones. Hay, desde luego, anécdotas sobre su efecto liberador, pero también hay anécdotas sobre cómo dejan a los niños sintiéndose al descubierto y vulnerables, mientras que otros encuentran justificado adoptar la máxima de que todo es relativo. Sería difícil ver cómo los estudiantes de un seminario de investigación en valores, en el que se estudia el arte de la valoración, estarían dispuestos a concluir que lo mejor y lo peor son cosas indiferenciables.

Igualmente, el uso de dilemas morales en el aula puede ser bastante problemático. Los dilemas se elaboran dejando arbitariamente al margen opciones significativas y limitando las restantes a aquellas que se contradicen en sí mismas o son contradictorias con las demás. En contextos de laboratorio se emplea esta técnica para determinar cómo se comportarían los sujetos si se neutralizaran su poderes de razonamiento y se les dejara frente a sus dispositivos instintivos o emocionales. En el aula, esa técnica, si no va acompañada de la exploración de alternativas racionales, puede tener muy poco valor educativo.

La educación en valores puede, en lugar de eso, tomar la forma de una investigación dialógica en una atmósfera de cooperación intelectual y mutuo respeto. La conversación que se despliega de forma disciplinada en esos seminarios es entonces interiorizada por los niños. Llegan a familiarizarse con los puntos de vista de los demás y con otras perspectivas en el aula; llegan a acostumbrarse a exigir a los otros sus razones y a que se las exijan a ellos a su vez; llegan a tener más confianza cuando se dan cuenta que uno puede ser mediocre en lenguaje o en matemáticas pero muy notable cuando se trata de articular la perspectiva que ha elaborado a partir de su experiencia personal. Esto es tan importante porque muchos niños que terminan marginándose en el aula quieren desesperadamente recuperar su prestigio personal y más desesperadamente

todavía quieren ser escuchados y respetados por sus compañeros. Ayudando a los niños a aprender a razonar juntos, les hacemos paladear lo que puede ser una comunidad. Si no conseguimos reforzarlo entonces, puede que arrastren durante el resto de sus vidas esa comprensión empobrecida y débil de las excelencias y beneficios genuinos de una democracia participativa.

Resumen y conclusiones

Un valor es algo importante; en este sentido, el respeto al proceso formal es un valor y también lo es la regla de la voluntad de la mayoría con el debido respeto a los derechos de la minoría. Para comprender y apreciar completamente el valor del respeto al proceso formal, la regla de la mayoría y los derechos de la minoría, uno debe ser capaz de compararlos con los procedimientos característicos de formas de gobierno no democráticas. Con frecuencia, cuando hablamos de «valores» en plural nos referimos a esas creencias.

La justicia y la bondad son valiosas, pero también lo son las especies en peligro. La verdad, la salud y la felicidad son valiosas, pero también lo son *Antonio y Cleopatra* y *La pasión según San Mateo*. ¿Cuando hablamos de la educación en valores, estamos haciendo algo más que hablar laudatoriamente de los ideales de los seres humanos civilizados, así como de los hechos y dichos que consideramos excelentes? ¿No es la educación en valores nada más que la transmisión de nuestros valores a nuestros hijos, acompañados de exhortaciones y mandatos, o queremos que las nuevas generaciones sean más razonables que nosotros en el campo de los valores? La elección de esta última alternativa sugiere que tenemos fe en el progreso educativo y en la posibilidad de que se puedan adoptar y llevar a la práctica determinadas políticas sociales de tal manera que podamos asegurar que cada generación sea más sabia que su predecesora.

Dejemos entonces que la educación en valores consista en enseñar a los estudiantes de enseñanza elemental y secundaria a razonar sobre los valores. Esto significa, en parte, enseñarles a pensar con mayor habili-

dad y mostrarles cómo esa habilidad puede aplicarse a temas relacionados con los valores.

Pero el razonamiento sólo puede proporcionar una parte de la respuesta, del mismo modo que la escuela sólo puede proporcionar una parte de la respuesta. Una importancia decisiva tiene el establecer condiciones acogedoras para el desarrollo del carácter. Ciertamente, la institución más importante en este sentido es la familia, pero difícilmente es la familia la única institución que influye en la formación del carácter. El conjunto de hábitos que va creando el carácter de una persona se configura a través de las formas de participación en las que esa persona se implica. Dicho en pocas palabras, interiorizamos el carácter de las instituciones a las que pertenecemos y en la medida en que esas instituciones están a su vez racionalmente organizadas, adquiriremos los hábitos de comportarnos de formas racionalmente justificables, incluso cuando actuemos de forma no reflexiva. El atleta no tiene que pararse a pensar si obedece o no obedece las reglas del juego: la aceptación de las reglas es la segunda naturaleza del atleta.

De forma parecida, si queremos que los niños sean responsables cuando sean adultos, deberíamos hacerles asumir responsabilidades mientras son niños. Si queremos que respeten los procesos formales y se los garanticen a los demás, deberemos tratarles a ellos con el mismo respeto a los procesos formales. Y si queremos ciudadanos adultos que sean racionales con respecto a los valores, deberíamos introducir a los niños en la investigación en valores de tal manera que puedan descubrir por sí mismos que aquello que posee un valor genuino no es el objeto de un deseo cualquiera, en todo caso trivial e inmaduro, sino que más bien es aquello cuya pretensión de ser algo de valor está apoyada por la reflexión y la investigación. Ciertamente, la investigación es aquella institución cuyos procedimientos, una vez interiorizados, contribuyen con mayor solidez al desarrollo de la capacidad de ser razonable de un individuo.

Ya tenemos dos patas del trípode: razonar sobre temas de valores y un carácter personal tal que le prepare para actuar de forma racional. La tercera pata del trípode es una preparación artesanal que capacite al individuo para integrar hábitos y razonamientos, carácter y reflexión, de tal manera que llegue a formarse sólidos juicios de valor así como acciones loables. Para aprender este oficio artesanal, tenemos que mirar a

aquellos que lo practican. En este terreno no tenemos escasez de profesores porque virtualmente todo el mundo lo practica, aunque en diversos grados de excelencia, como ocurre en cualquier oficio artesano. Pero estudia a los carpinteros cuando construyen una casa, a los profesores cuando califican a los alumnos, a los comités de selección evaluando a los candidatos, a los ejecutivos valorando a sus empleados; estudia cómo se utilizan los criterios para hacer juicios de valor, cómo se coordinan los fines y los medios, cómo se sopesan las consecuencias, cómo se analizan los costes sociales, cómo se establecen prioridades, y no sólo en nuestra sociedad sino también en otras sociedades. Gradualmente, lo que irá apareciendo es el perfil de un arte de la valoración, y es ese arte el que se debe impartir a los niños, junto con las habilidades de razonamiento, las disposiciones cognitivas y los hábitos de un buen ciudadano.

Pero todo eso es algo vacío si se enseñan las habilidades mecánicamente, si se aprenden los hábitos de forma rutinaria y si se enseña el oficio artesano mediante áridas lecciones magsitrales. El contexto, el ambiente en el que tiene lugar la investigación en valores, es vital. Se ha mostrado que el procedimiento debería ser fundamentalmente un proceso de discusión, con el objetivo de convertir el aula en una comunidad de investigación en valores. En un contexto semejante, los niños llegan a ser competentes en la orquestación de varias habilidades de razonamiento con las que han llegado a familiarizarse. Si tuviéramos que identificar algo como habilidad específica del razonamiento en valores, sería esta competencia en la utilización de las demás habilidades de tal forma que converjan y se refuercen mutuamente. Si se pudieran organizar seminarios en investigación en valores en los que los niños adquirieran las disposicones y habilidades cognitivas como las que hemos descrito aquí, no sería necesario abandonar el ideal de una comunidad social e intelectual como el tipo de contexto en el que nos gustaría que nuestros hijos crecieran, aprendieran y vivieran.

No obstante, dos áreas académicas tienen una responsablidad especialmente grande. Una es la de estudios sociales. El estudio de la valoración es una aproximación empírica a un aspecto importante de la conducta social. Como tal, sus contenidos pertenecen propiamente a los estudios sociales y los curricula en ese área necesitan tener conocimiento de la valoración y ofrecerle lo que requiere. Desde luego, si la valora-

ción no se enseña de una forma adecuadamente abierta y participativa, no se estará estimulando a los estudiantes a intentar mejorar las prácticas existentes.

La otra área es el lenguaje. Puesto que el razonamiento está tan íntimamente ligado al lenguaje, los seminarios en investigación en valores a los que hemos hecho referencia anteriormente pueden tener lugar como una aspecto que continúa la enseñanza del lenguaje. Se puede poner a los niños textos en investigación en valores como «libros de lectura» y las discusiones que resulten no estarán de ningún modo fuera de lugar para el objetivo de mejorar la adquisición de significado y la comprensión lingüística, por no decir nada de la mejora de la continuidad entre la lectura, la conversación y la escritura. Pero una alternativa aún mejor es añadir la filosofía al curriculum como una serie de cursos obligatorios para todos los estudiantes. Pensar razonablemente sobre valores exige habilidades en la formación de conceptos para las que la filosofía está especialmente bien dotada. Es poco probable que se pueda enseñar a los niños a implicarse en una investigación ética al margen de la filosofía, porque la ética es una parte de la filosofía y no de otra disciplina.

Una de las contribuciones más valiosas que la filosofía tiene que aportar a la conversación de la humanidad con respecto a la educación ética es el modelo que ofrecen los filósofos de una comunidad de investigación en la que los participantes están profundamente convencidos de lo mucho que pueden aprender de otros participantes con los que están en total desacuerdo. Mientras sigamos pensando que no tenemos nada que aprender los unos de los otros, la democracia se convierte en una mera «détente» pluralista.

Capítulo 14

Filosofía y creatividad

Algunas precisiones conceptuales.—La creatividad filosófica.—Un experimento innovador: diseño y puesta en marcha del proyecto.—¿Podemos esperar que los niños creen obras filosóficas que muestren creatividad?

Lo que voy a decir en este capítulo tendrá que ver con la convergencia e intersección de cuatro ámbitos: la filosofía de la creatividad, la filosofía del arte, la filosofía de la educación y la filosofía de la filosofía. A riesgo de excederme, debería añadir el quinto: la filosofía de la infancia. No quisiera desviarme demasiado del tema; sin embargo, debo admitir que para lograr una argumentación creible sobre lo que quiero decir, debería implicar la mayoría de estos campos o todos. Así, tendría que defender las siguientes proposiciones. La filosofía es una forma de arte. La conducta filosófica es, por consiguiente, un comportamiento artístico, y las conductas artísticas producen obras de arte que revelan creatividad. Los niños pueden comportarse filosóficamente, y, cuando lo hacen, se deduce de lo anterior que los resultados de ese comportamiento serán creativos.

Por desgracia, no encuentro satisfactorio el argumento. Algunas de esas afirmaciones son discutibles; algunos de los pasos que las conectan son realmente tenues. Habrá que examinar con más cuidado algunos de estos puntos.

Como todo pensamiento, el filosófico tiene sus «allegros» y sus «adagios». Sus movimientos rápidos son demostrativos y especulativos, en

busca de coherencia y comprensividad; los más lentos son críticos y analíticos, en busca de integridad conceptual y responsabilidad. El ideal que dirige el empeño filosófico es la reflexión o la racionalidad juiciosa, incluso cuando el objetivo consiste en encontrar los límites de tal racionalidad. Las tres canteras de la filosofía clásica eran el Bien, la Belleza y la Verdad, pero la antorcha pasó pronto de esas metas hacia los métodos de investigación empleados para buscarlas: la práctica, la poética y la teórica, traducidas coloquialmente como hacer, crear y decir. No sería malo quedarse con estos tres parámetros, así que una de las definiciones de la filosofía podría ser «el examen autocorrectivo de las distintas formas de crear, decir y hacer».

Puesto que estamos considerando la supuesta conducta filosófica de los niños, por lo que se refiere a la creatividad, quizá sea necesario analizar la posibilidad del crear, decir y hacer filosóficos infantiles. Tendremos que ver si tal comportamiento es un acompañante natural del desarrollo infantil, si se da de forma natural pero tan rudimentaria que hay que reforzarlo, o si aparece únicamente como resultado de cuidadosas, específicas e intencionadas acciones educativas. Si son necesarias estas intervenciones, ya sea para conseguir la conducta deseada ya sea sólo para fomentarla y consolidarla, ¿cómo se establecen y en qué condiciones serán más eficaces?

Antes de empezar con estas cuestiones, sería útil, sin embargo, averiguar las posibilidades de incompatibilidad o de conexiones necesarias entre los campos de las «filosofías de» a los que he aludido: infancia, educación, creatividad, arte y la propia filosofía. Confío en que de este modo puedan aclararse algunos conceptos básicos y se abra un espacio conceptual, de forma que el resto de esta investigación pueda tener lugar más fácilmente.

Algunas precisiones conceptuales

Una de las cosas asociadas a la tradición filosófica es que sus practicantes se han acostumbrado a restringir la profesión a aquellos cuyo sexo, edad y orígenes étnicos fueran más o menos como los suyos propios. Se mantenía fuera a los intrusos con criterios tales como «madurez», «objetividad» y «racionalidad», los cuales eran empleados de forma bastante interesada ya que es obvio que se creía que esas eran las características que poseían los que estaban dentro y de las que carecían los extraños.

No quiero extenderme aquí sobre la monopolización de las oportunidades profesionales, sino más bien señalar que cualquiera de esas oportunidades exige un preciso conjunto de requisitos para hacer el trabajo y una minuciosa presentación de las credenciales adecuadas del aspirante. ¿Pero qué condiciones hay que tener para desempeñar el trabajo del filósofo? Los candidatos ofrecen inmediatamente una multitud de criterios: precisión analítica, imaginación metafísica, etc... Yo los dejaría aparte por el momento, porque la expresión «trabajo del filósofo» es confusa y necesita ser precisada. Por ejemplo, ¿hay una diferencia real entre enseñar y hacer filosofía, o es sólo mi astigmatismo el que hace borrosas sus relaciones?

Puede ser útil aquí observar que algunos filósofos consideran que frases como «ser artístico» o «ser filosófico» se refieren a *acciones* más que a procesos [1]. Así, una acción es algo que yo realizo; un proceso es algo que me pasa o algo que sucede en mí. Puedo decir «hago un boceto», «pregunto» o «tengo intenciones de», pero no puedo decir «impulso mi sangre» o «gravito», excepto en un sentido metafórico. Lo interesante de esta distinción para nuestros actuales propósitos, es que lleva a la distinción entre conducta artística y obra de arte, que no es, precisamente, una distinción entre proceso y producto. De igual forma, llegamos a la distinción entre «creatividad de la conducta artística» y «creatividad de la obra de arte». El comportamiento artístico incluye actos creativos; las obras de arte manifiestan creatividad. Volveremos luego a la cuestión de las relaciones entre actos creativos y creatividad. Por el momento quiero continuar con la noción de conducta filosófica (que incluye actos o hábitos filosóficos), con la esperanza de explicar algunas de sus características específicas.

¿Qué queremos decir cuando afirmamos que alguien tiene una conducta filosófica? Seguramente, que su comportamiento contiene un nú-

[1] Cf. KENNICK, W. E.: «Creative Acts», en KENNICK, W. E. (Ed.): *Art and Philosophy*. New York: St. Martin's Press, 1979, 2.ª ed. p. 166.

mero significativo de actos que, a primera vista, se parecen a los hábitos característicos de los filósofos. Diríamos lo mismo de los atletas, los ajedrecistas, los empresarios o los médicos: hay cosas en las que se comportan de forma especial y decimos que cualquiera que actúe de la misma forma en que lo hace un hombre de negocios es como él. (No estoy intentando excluir formas de comportamiento innovadoras; simplemente doy cuenta de la costumbre convencional).

Por supuesto, alguien puede comportarse como un empresario sin estar en ese momento metido en negocios, lo mismo que se puede actuar como un atleta sin serlo. En teoría se puede afrontar cualquier cosa con el método o los hábitos de un empresario: el deporte, el amor, la guerra, incluso los propios negocios. Igualmente, se pueden afrontar las cosas como si fuesen un juego: el amor, la guerra, los negocios o las propias diversiones [2]. De esta forma, hay una diferencia entre el enfoque del tema y el tema mismo, diferencia correspondiente al método y a la materia de que se trata, porque se pueden emplear diferentes métodos para el mismo asunto o el mismo método para temas diferentes.

De esto se deduce que es posible comportarse filosóficamente en algo, incluyendo la propia filosofía. Además, sin llegar realmente a hacerlo, se pueden llevar a cabo acciones que parecen filosóficas (es decir, que son características de los filósofos), por ejemplo, como cuando se representa el papel de profesor de filosofía en una obra, simulando esa conducta.

Debemos tener en cuenta la posibilidad, por tanto, de que los niños sean capaces de imitar el comportamiento filosófico, sin estar realmente haciendo filosofía, del mismo modo que un chico podría pavonearse vestido de adulto sin por ello convertirse en un adulto. Por otra parte, se dan casos de niños precoces capaces de manifestar una conducta muy madura que no se puede distinguir en ciertos contextos de la de los adultos: son indistinguibles, realmente, de la conducta más equilibrada y razonable de los adultos. ¿No podría, entonces, suceder que a veces pareciera que los niños *están únicamente imitando o mimetizando* el comportamiento filosófico, cuando realmente lo están practicando? ¿Cómo podemos diferenciar entre un comportamiento aparentemente filosófico y los casos auténticos de tal comportamiento (sólo aparentes imitaciones)? (Recordemos que es la misma perplejidad que HENRY JAMES mostró en *La Fuente Sagrada:* cómo distinguir entre la sagacidad auténtica y la aparente o simulada).

Un actor infantil puede simular en una obra isabelina las pasiones de una mujer adulta, pero sólo tenemos que observarle un rato entre bastidores para darnos cuenta de que el comportamiento del escenario es un hecho especial. Lo mismo sucede con los padres que dicen querer a sus hijos: sólo hay que observarles con regularidad cuando no saben que son observados. Ahora bien, si la actuación fuera sólo un asunto de arte y el arte fuera sólo un asunto de habilidad, no podría haber una actuación falsa. COLLINGWOOD tendría razón: sólo habría que poseer las habilidades del actor para imitarle con éxito [3]. Pero la actuación no consiste sólo en una cuestión de habilidad, ni siquiera de habilidad para armonizar un conjunto de habilidades. La *interpretación* del que actúa está basada en su *concepción* de la obra que pone en acción, y esta constituye el elemento creativo que no existe en la actuación del imitador.

Volvamos a la cuestión de los hechos o hábitos característicos. ¿Son realmente identificables por sí mismos, independientemente de su empleo en el contexto de una actividad especial? Es decir, ¿hay hábitos que un jugador de béisbol sigue cuando no está jugando un partido, o que un bailarín de ballet hace cuando no está bailando? Por supuesto que sí: son los hábitos que forman los entrenamientos que esos individuos realizan normalmente antes de sus actuaciones propiamente dichas. El jugador de béisbol lanzará la pelota de base a base, practicará bateando y corriendo; los bailarines repetirán todos sus movimientos en la barra; los cantantes y los pianistas ensayarán con pequeños ejercicios. Los hábitos de cada grupo son completamente distintos. Así, el solfeo es una técnica preparatoria que emplean los cantantes y no los empresarios, los jugadores de béisbol o los barberos. (WITTGENSTEIN señaló que éstos últimos mantienen a punto sus tijeras, incluso aunque no estén cortando el pelo,

[2] La noción de tratar todas la actividades humanas como juegos se asocia frecuentemente con Wittgenstein, pero debemos fijarnos también en John Huizinga, *Homo ludens. Un estudio del lugar del juego en la cultura*. Madrid: Alianza, 1987.

[3] Ver, por ejemplo, su discusión de la «técnica» en *The Principles of Art*. Oxford: Clarendon Press, 1938. pp. 26-28.

y encontró esto similar a la práctica de la filosofía). Y los ejercicios de cada grupo son representativos de la conducta específica del grupo. Es decir, si visitáramos una comunidad y viéramos que alguien recoge una pelota que rueda hacia él, que otra persona canta en voz alta y que una tercera le pide a su compañero que reconozca que su argumento está basado en un supuesto implícito, todo esto no tendría por qué causarnos una impresión particular. Pero si la primera persona insiste una vez tras otra en coger pelotas del suelo, la segunda en solfear y la tercera en descubrir presuposiciones, probablemente tenderíamos a llegar a la conclusión de que se trataría de un jugador de béisbol, un cantante y una persona con inclinaciones filosóficas.

Querer descubrir supuestos fundamentales es, desde luego, sólo uno de los grandes hábitos que caracterizan la conducta filosófica, y además se podrían detallar otros, como pedir razones, intentar determinar la validez de las inferencias, construir argumentaciones, interpretar significados, clarificar conceptos, valorar la coherencia y el poder explicativo de las teorías, etc. Pero el jugador de béisbol no *sólo* entrena, al final juega partidos, lo mismo que el cantante practica su solfeo e interpreta a SCHUBERT. No necesitamos limitarnos aquí a los que actúan porque el poeta y el artista no son diferentes. Un poeta como Auden se mantiene en forma poéticamente, componiendo un verso fácilmente en un momento dado, con la misma facilidad con que luego lo arruga y lo tira, pero siempre está comprometido con el corpus de la literatura tradicional, como Picasso lo estaba con el del arte. Lo mismo sucede con el filósofo: siempre tiene ese compromiso con la tradición filosófica, incluso aunque nadie susurre siquiera los nombres de ARISTÓTELES, PEIRCE o RYLE.

Parece, entonces, que ser jugador de béisbol implica realizar los movimientos característicos de tales jugadores (aquí es donde entra el método) y jugar sus partidos específicos (y aquí se trata del asunto principal). Quien cumple esos requisitos es jugador de béisbol (aunque no necesariamente bueno). Aquí estamos tratando sólo de la clasificación, no la evaluación. Si, de forma parecida, hay gente que realiza continuamente las acciones características del comportamiento filosófico y se ocupa de los temas —estéticos, éticos, metafísicos, epistemológicos y lógicos— relacionados con la tradición filosófica, ¿qué motivos tenemos para negar que esté haciendo lo mismo que los filósofos profesionales?

Quizás no lo hagan muy bien, pero eso no tiene importancia. Quizás sean más jóvenes que ellos, pero esto tampoco la tiene.

Se dirá, sin embargo, que lo que realmente descalifica a los niños para actuar filosóficamente no es su juventud sino su falta de experiencia. Cuando la experiencia del mundo tiene una importancia mínima —como, tal vez, en el caso del ajedrez o de las matemáticas— los niños pueden ser prodigiosos. Pero no se puede ser juicioso sin experiencia y, en esto, la inexperiencia de los niños se vuelve contra ellos. La respuesta a este argumento está, simplemente, en que tiene en cuenta únicamente la cantidad de experiencias que el joven puede tener y no su calidad. La intensidad de la experiencia infantil puede compensar el problema de no haberse enfrentado al mundo durante un periodo largo de tiempo. El fin de esta respuesta no es tanto admitir el prodigio filosófico, como admitir la posibilidad de que algún día millones de niños realicen actuaciones filosóficas bien hechas a medida que practiquen sus habilidades filosóficas y las apliquen a otros aspectos de su educación.

Hasta aquí me he preocupado de lo que podría significar decir que una persona se ocupa en una conducta filosófica. El lector impaciente puede interrumpir diciendo, «Sí, sí, pero vayamos hasta el final. ¿Y qué si se demuestra que los niños tienen un comportamiento filosófico? ¿Pueden hacer filosofía y será una filosofía creativa? Eso es lo que *yo* quiero saber». Admito que este es un asunto algo diferente pero igualmente importante, y me dispongo a entrar en él.

Consideremos primero la creatividad en un sentido más general, tal como se da en todas las artes y no sólo en la filosofía. KENNICK ha sugerido que, respecto a la creatividad, la relación entre la conducta creativa y la obra de arte no es una relación reversible. Todos los casos de creatividad en una obra de arte son *necesariamente* resultado de actos creativos, pero de ahí no se sigue que los actos creativos producirán obras de arte creativas. Ciertamente, mantiene dicho autor, incluso si resultara que todos los casos de conducta creativa terminaran en obras de arte creativas y que todas las obras de arte fueran el resultado de actos creativos, todavía querríamos decir que la primera relación es contingente y que la segunda es necesaria.

KENNICK llega a la conclusión de que la creatividad no es un concepto psicológico: «Podemos saber si una obra de arte es creativa... mientras

lo desconocemos todo acerca de la psicología de la creación» [4]. No creo que KENNICK pretenda poner en duda la legitimidad de la investigación psicológica en el campo de la creatividad como tampoco querría desacreditar las aportaciones de la psicología del razonamiento precisamente porque tengan poco que ver con los principios de la validez lógica. Simplemente, quiere mostrarnos que es posible que el problema de la creatividad no se resuelva con estudios puramente empíricos.

Por el momento aceptemos provisionalmente el paradigma de KENNICK y apliquémoslo a la relación entre *conducta filosófica* y *obras de filosofía*. Esto significa que el que una persona realice actos filosóficos no garantizaría la producción de obras de filosofía, pero que la existencia de una obra filosófica supondría, necesariamente, que es producto de acciones filosóficas. Esto quiere decir que los niños podrían mostrar algunos hábitos filosóficos característicos *y* ocuparse de ideas sacadas de la tradición filosófica (de forma que se podría decir que están «jugando al juego de la filosofía») y, sin embargo, su conducta no tendrían por qué acabar necesariamente produciendo obras filosóficas.

Pero esto no es todo. Hemos aceptado trabajar con el enfoque de KENNICK de forma provisional para ver a dónde nos conducía. Lo que no hemos hecho es preguntarnos sobre la posibilidad de aplicar este enfoque, dada la definición de filosofía con que comenzamos: «el análisis autocorrectivo de las diferentes formas de hacer, crear y decir». Y he aquí que descubrimos una parte del problema.

Normalmente, diría yo, se está de acuerdo en que la filosofía es un asunto de crear, decir y/o hacer. Es precisamente cuando hablamos de *hacer filosofía* cuando surge el problema, ya que en este caso no hay forma de separar el proceso de hacer de lo que se hace, en el mismo sentido en que podemos diferenciar fácilmente la acción de sus obras, y el hablar de lo que se dice. No se puede distinguir fácilmente la acción creativa en algo, de la obra creativa que resulta. Es difícil imaginar cómo se podría tener un comportamiento noble sin haber realizado en el proceso algo noble, porque ejercitar una conducta *es* realizar una obra. La afirmación de KENNICK de que la relación entre actos y obras es sólo contingente, fracasa en el caso de la creatividad ética, donde acto y obra son

[4] KENNICK, W. E.: «Creative Acts», p. 181.

una y la misma cosa. Y lo que vale para la práctica ética vale igualmente para la acción creativa, como en el ballet, donde «no se puede distinguir al bailarín de la danza». Esto es verdad, sobre todo, de la práctica filosófica, del hacer filosofía. Si puede decirse que alguien está haciendo filosofía cuando discute razonablemente temas filosóficos en el aula de la universidad, también debe decirse que está haciendo filosofía cuando discute razonablemente en el aula de una escuela de enseñanza elemental. Y si la acción filosófica, ya sea en una conferencia o en el jardín de infancia, es creativa, entonces, la filosofía que resulte necesariamente manifestará creatividad. Así, veamos el siguiente diálogo:

> INSTRUCTOR: ¿Puede haber ideas en las que nadie haya pensado?
> ESTUDIANTE: Hay problemas para los cuales no tenemos respuestas, pero tal respuesta *existe*, así que es una idea en la que nadie ha pensado todavía.

Se trata de un mini-diálogo, pero parece ser uno de los casos en los que los participantes están filosofando y el estudiante lo está haciendo bastante creativamente. Que tenga tan sólo once años es irrelevante para el tema, lo mismo que los datos psicológicos que KENNICK desecha.

Si alguien insistiera en que sólo la producción de obras filosóficas de calidad publicable pueden ser criterio de respetabilidad filosófica, se podría citar como réplica el caso de hacer filosofía. Debería ser suficiente con que los niños se comportasen filosóficamente. Ellos son capaces de sumergirse en la filosofía (como SÓCRATES se sumergió en ella como en una forma de vida en la que la actividad y el resultado final eran una y la misma cosa), no como preparación para algo que aún está por llegar, sino como una praxis aquí y ahora. Cuando nos encontramos con niños inmersos en diálogos filosóficos, dentro de comunidades de investigación, tomamos conciencia de lo cerca que están del paradigma socrático.

La creatividad filosófica

En un reciente artículo, publicado en respuesta a la desesperanza que mostraba JOHN HOSPERS, sobre la improbabilidad de que seamos capaces de comprender algún día los orígenes de la creatividad, CARL HAUSMAN sugería que el problema de HOSPERS estaba en su incapacidad

para liberarse de sus supuestos deterministas, según los cuales esa explicación siempre debe basarse en algo lógica o temporalmente anterior. Como alternativa, HAUSMAN sugería que entenderíamos mejor la creatividad a través del estudio de la metáfora:

> Tomando la metáfora como modelo, podríamos intentar lo que puede llamarse un «dar cuenta» de la creatividad. Cuando damos cuenta de algo, no esperamos encontrar las condiciones necesarias y suficientes para hacerlo, ni necesitamos esperar que se nos muestre que es predecible. Nuestras expectativas son más liberales... Dar cuenta puede delimitar, por decirlo así, aquello de lo que damos cuenta, y lo hace utilizando los recursos de las explicaciones deterministas hasta donde éstos pueden aplicarse; no obstante, debería proponer también descripciones creativas que en sí mismas exhiben creatividad mediante la incorporación del lenguaje figurativo, tanto analógico como metafórico [5].

Y HAUSMAN cita a PEIRCE como ejemplo de filósofo que rechaza el determinismo y emplea el lenguaje metafórico para dar cuenta de las irregularidades e ilegalidades de los procesos evolutivos.

Esta incursión por HOSPERS, HAUSMAN y PEIRCE, puede ayudarnos a comprender la creatividad filosófica en general, de forma que podamos pasar a evaluar su posibilidad en el caso de los niños que hacen filosofía. Se recordará, por ejemplo, que PEIRCE distinguía entre dos tipos generales de razonamiento: el explicativo y el extensivo [6]. Un ejemplo de razonamiento explicativo sería la deducción, ya que la conclusión de un argumento deductivo está, como mínimo, implícita en las premisas y únicamente necesita ser explicada. Por otra parte, el razonamiento extensivo va más allá de lo dado. Un argumento analógico o inductivo no puede limitarse a lo dado o a lo construido anteriormente como si eso fuera algo determinado: hace saltar los límites de lo conocido y rompe las barreras que nos impone nuestro conocimiento literal. El razonamiento extensivo corresponde a un mundo en desarrollo, lo mismo que el explicativo corresponde a uno estable. Las metáforas y las analogías representan extensiones o ampliaciones más que equivalencias. Tales

[5] HAUSMAN, CARL R.: «Creativity Studies: Where Can They Go?» *The Journal of Aesthetics and Art Criticism,* 45, n.º 1 (Fall, 1986), 87-88.

[6] PEIRCE, CHARLES: «The Probability of Induction» en *Philosophical Writings of Peirce*, ed. Justus Buchler. New York: Dover Publications, 1955, p. 180.

ampliaciones no tienen que ver sólo con la verdad, sino con el significado en general. Puede decirse que el razonamiento extensivo nos lleva más allá de la experiencia actual, al ámbito de la experiencia posible, relacionada.

Si las metáforas y las analogías son modelos de ampliación del significado, y si esta ampliación es la que está implicada en la creatividad, entonces tal vez las metáforas y las analogías, además de lo que de hecho representan, sean, en un sentido ilocucionario, metafóricamente representativas de la creatividad en general. Adviértase que ya no estamos interesados en hablar de la creación *ex nihilo,* el paso desde la nada a la significación, sino de la ampliación del significado, el paso desde un nivel menor de significatividad a otro mayor. Porque, como diría ANAXÁGORAS, cuando se trata de significado, no hay mínimo.

El significado de cada obra de arte es inseparable de su ser; la idea de una obra de arte sin significado es contradictoria. Cada obra de arte añade significado, o amplia y revisa los ya existentes en el mundo del arte. Cuando atribuimos a los artistas intuición e imaginación queremos decir que sus obras nos permiten comprender mejor los significados que se encuentran en nuestra propia experiencia. Toda apreciación estética nos engrandece en este sentido, pero la apreciación de la creatividad en una obra agranda de forma misteriosa nuestra capacidad de engrandecimiento: hace crecer nuestra capacidad de crecer.

Relacionando estas ideas con la cuestión de la creatividad filosófica en los niños, no nos equivocaríamos al tener en cuenta que éstos son extraordinariamente prolíficos a la hora de crear símiles, metáforas y analogías, un hecho bien estudiado por HOWARD GARDNER y otros. La frecuencia con que los niños emplean el término «como» sugiere que, al avanzar paso a paso, de lo conocido a lo desconocido, recurren continuamente a comparaciones que muestran parecidos con lo ya familiar. Si nos preguntan sobre algo raro, como un unicornio, nosotros, adultos, intentamos clasificarlo de forma que se convierta en algo normal, diciendo, por ejemplo, «Es una criatura mítica». Pero el niño suele contestar «Es como un caballo, con un solo cuerno en la frente». La primera parte de la respuesta infantil compara lo desconocido con lo familiar; la segunda parte reconoce lo nuevo, lo diferente, lo inclasificable. Esta misma sutil diferencia subyace a la afirmación de los adultos, totalmente inclu-

siva, «los hombres son animales racionales» y a la de los niños, en parte inclusiva y en parte exclusiva: «los hombres son animales, sólo ellos piensan».

Tanto se ha escrito sobre el poderoso papel que la metáfora y la analogía juegan en la ciencia, el arte y la filosofía, que sería fatigoso que me parara a elaborar más detenidamente este aspecto del tema que estoy examinando. Quizás será suficiente recordar que el «razonamiento extensivo» es el término medio entre hacer filosofía y mostrar creatividad. En la medida en que los niños son hábiles razonando extensivamente, tenemos buen fundamento para creer que, si se les da la oportunidad de hacer filosofía, la harán creativamente.

Esto no quiere decir, sin embargo, que razonar deductiva o explicativamente no sea importante para la creatividad. Los niños que saben distinguir entre inferencias deductivas válidas y erróneas, suelen imaginar el tipo de mundo que implicaría la deducción inválida. Dado el ejemplo de inversión: «Todas las cebollas son vegetales, pero no todos los vegetales son cebollas», los niños preguntarán, «sí, pero ¿qué tipo de mundo habría si todos los vegetales fueran cebollas? ¿No lloraríamos al partir zanahorias, y habría que pelar capa por capa las patatas, etc?». Algunos niños se sienten tan cómodos con esos ejemplos contrafácticos y con la exploración de posibles mundos, que no cabe duda de que están usando creativamente los mecanismos del razonamiento explicativo [7].

Un experimento innovador: diseño y puesta en marcha del proyecto

Hasta aquí hemos explorado los oscuros límites y cruces de la filosofía de la creatividad, la filosofía de la infancia y la filosofía de la filosofía, y hemos descubierto que esos ámbitos se solapan. Bien. ¿Necesitamos decir algo más? Seguramente es poco probable que la conclusión —que la idea de que los niños filosofen no es contradictoria y que pueden actuar con creatividad cuando se implican en una conducta filosófica— le parezca a alguien especialmente importante.

[7] Cf. WALLACH, MICHAEL A.: «Creativity and the Expression of Possibilities» in *Creativity and Learning*, ed. Jerome Kagan. Boston: Houghton Miflin, 1967, pp. 36-57.

No obstante, ¿estamos realmente obligados a dejar el tema en este punto? ¿No podríamos *hacer* algo —confeccionar un cuestionario, llevar a cabo un experimento— algo, cualquier cosa, para determinar si se puede inducir a los niños, de alguna forma, a comportarse filosóficamente? ¿No hay forma de aplicar lo que hemos aprendido? Algunos, sin duda, quedarán horrorizados con semejante pretensión. Nuestra tarea como filósofos, dirán, es interpretar el mundo, no transformarlo. Otros lo verán como un esfuerzo añadido para bajar los niveles profesionales y deplorarán la perspectiva de niños precoces dirigiendo seminarios universitarios sobre epistemología o metafísica.

Fuera de tales caricaturas, quizás la llamada a la acción sea más favorable y meritoria que lo que a primera vista podría parecer. Si realmente fuéramos a realizar el experimento que hemos mencionado, ¿qué implicaría tal cosa?

La hipótesis sería que, con la ayuda de un currículum especialmente preparado y de un profesorado especialmente formado, podría inducirse a los niños a emprender un comportamiento filosófico creativo. Una agradable muestra de este cambio podría ser la significativa mejoría del comportamiento *educativo* de los niños, y si esta particular consecuencia fuese observable, se podría verificar la hipótesis inicial. Otra consecuencia podría ser el incremento de la cantidad y calidad de expresiones creativas (no necesariamente filosóficas) en los niños implicados.

La comprobación de la hipótesis implicaría un proyecto bastante elaborado, que constaría de varios elementos y pasaría a través de una serie de etapas. Los componentes serían los siguientes.

Un currículum para niños: Ese currículum presentaría los temas centrales de la historia de la filosofía, pero traducidos al lenguaje corriente. El currículum serviría en diversos niveles, correspondientes a distintas edades y cursos de los niños. Estaría ordenado secuencialmente, de forma que en sucesivas etapas se ampliarían viejos temas y se introducirían otros nuevos, presentando nuevos puntos de vista y proporcionando un enfoque crítico de otras disciplinas. Prestaría especial atención a la secuencia de los elementos lógicos, de manera que se desarrollaran de forma acumulativa. Además de ser representativo de la historia de la filosofía, el currículum tendría que ser imparcial respecto a cualquier en-

foque filosófico particular. La impresión global que tendrían los estudiantes sería la de una investigación racional, donde cada uno de sus miembros ofrecería algún tipo de modelo o paradigma. Las lecturas para los chicos deberían ser textos básicos más que secundarios. Una forma de lograr esto es inventar novelas filosóficas lo bastante interesantes como para que los niños las leyeran independientemente de su valor didáctico.

Una metodología pedagógica. Ya que el objetivo es inducir un comportamiento filosófico y los niños tienen una gran tendencia hacia la expresión verbal (hasta el punto de que algunas veces parecen tener un lenguaje un poco descontrolado), la forma apropiada sería la discusión, en vez de la lectura. El profesor debe, según esto, desaparecer en sentido filosófico (estando siempre en guardia para no estar adoctrinando involuntariamente) y, sin embargo, debe tener gran firmeza pedagógica (siempre fomentando la discusión entre los niños y animándoles a seguir en la dirección adecuada).

La metodología sería, en consecuencia, dialógica desde el jardín de infancia, a través de los doce cursos, pero, no obstante, habría algunos importantes cambios de intensidad. Así, los niños más pequeños (de 5 a 9 años) necesitan práctica en razonamiento y en desarrollo de conceptos, sin incidir demasiado en el aprendizaje de principios. En años superiores (de 10 a 13 años) están mejor preparados para entender los principios del razonamiento válido, y en los últimos cursos (de 14 a 17 años) puede ayudárseles a aplicar esos principios, muy mejorados con la práctica, a los temas que deben tratar en la escuela y en la vida. Esto no significa que haya que privar a los más pequeños de abstracciones y que tengan que centrarse siempre en la percepción de su entorno físico. (Estamos ahora saliendo de medio siglo de clases con ese equivocado énfasis).

Materiales con instrucciones para el profesorado. A medida que se hace más popular la idea de hacer filosofía con los niños, se oyen propuestas para que el método socrático se aplique con total literalidad: «ni textos para los alumnos ni para los profesores». Por el momento este modelo es totalmente inviable. Los niños (como los estudiantes universitarios) necesitan textos básicos, y los profesores necesitan ejercicios preparados y planes de discusión. Incluso aunque se admita la necesidad de manuales de instrucciones, algunas veces todavía se propone que puedan ser preparados por profesores con poca o ninguna base filosófica. También esto es poco deseable, ya que los profesores en gran parte necesitan la ayuda profesional de los profesionales de la disciplina; no están en disposición de ofrecer esa ayuda a otros, ya sea para escribir el currículum o para formar a otros compañeros.

La formación de los formadores de profesores. Sólo serían formadores de profesores expertos filósofos con experiencia, e incluso estos necesitan preparación. Esta preparación exige un seminario de 10 días, en el que los participantes trabajan con el currículum de la misma forma dialógica en que se espera que trabajen los profesores y los niños, y un período de contacto directo con los chicos.

La preparación del profesorado en activo. La formación de este profesorado supone, normalmente, cinco horas a la semana (mitad seminario, mitad práctica) durante 28 semanas. Suele ser aconsejable un segundo año de formación. Cuando esto no es posible, conviene asistir a una serie de cursos intensivos de tres días, para iniciar y continuar el programa.

Los beneficios de la investigación educativa. Es deseable que se realicen investigaciones experimentales sobre el contacto de los niños con la filosofía para determinar el impacto que tiene sobre su razonamiento, su creatividad, sus actitudes sociales, motivación y educabilidad. También sería útil descubrir hasta dónde encuentran los niños intrínsecamente interesante a la filosofía, independientemente de su valor instrumental.

No continuaré pretendiendo que todavía haya que realizar este experimento. El currículum, compuesto de siete programas para la escuela elemental y la secundaria, ya está, en teoría, completo. Formadores en filosofía y profesores en activo se están preparando regularmente. Se han realizado hasta ahora casi dos docenas de investigaciones experimentales con miles de alumnos. La mayoría de estos estudios demostra-

...los niños que habían tenido contacto con la filosofía mejoraban significativamente en su habilidad de razonar. Hay una mejoría importante en la comprensión lectora en los tres campos en que se está midiendo, y hay progresos notables en todos los casos en que nos hemos esforzado para detectar mejoras en la creatividad, utilizando medidas de productividad, facilidad y flexibilidad de ideas. Igualmente tranquilizador ha sido el cálido recibimiento otorgado a la filosofía por los propios niños y sus padres (con quienes, aparentemente hablan sin cesar de ella). Estas son algunas de las razones para esperar que, gradualmente, la filosofía pase a ser parte normal del currículum escolar.

¿Podemos esperar que los niños creen obras filosóficas que muestren creatividad?

Si podemos lograr que los niños dialoguen filosóficamente presentándoles historias en las que los temas filosóficos jueguen un papel importante y haciéndoles analizar esas historias como una comunidad de investigación, ¿podemos también lograr que creen obras originales más allá del diálogo en el aula? ¿Y es posible que tales obras contengan auténtica creatividad filosófica?

Debemos darnos cuenta, para empezar, de que si este proyecto diera resultado, habríamos tenido que superar los límites convencionales de la estética. Los estéticos, en general, se han acostumbrado a limitar su estudio al razonamiento, la crítica, la percepción, la creación, la educación estéticas, y temas semejantes. Hay que reconocer que muchos de esos estudios han tenido tanto un aspecto generador como exploratorio. Es decir, los estéticos suelen sentir un edificante impulso, a veces equivalente a un sentido evangélico de misión, para estimular la valoración estética e impedir el filisteismo, para facilitar la educación crítica y estética, y, en general, para promover la estima de la humanidad por las artes. Sin embargo, los logros que han conseguido en la génesis de conocimiento y apreciación han sido incomparablemente mayores que los obtenidos en el campo de la creación. Una posible explicación de esto puede ser simplemente que no es posible una estética generativa. Esta es una hipótesis falsable, y uno de los objetivos de practicar la filosofía con

los niños puede ser comprobar su falsedad, ya sea encontrando un conjunto de contraejemplos ya dados, o generando uno.

Ahora bien, un componente esencial en cualquier esfuerzo generador es el papel y la función del modelo. Los niños adquieren soltura en hablar, escuchando las conversaciones de los adultos, identificándose con los que hablan, interiorizando sus comportamientos lingüísticos y apropiándose al mismo tiempo de las estructuras lógicas y sintácticas del lenguaje que emplean. Esta es la razón de que los niños sordos tengan tantas desventajas.

Así, los niños aprenden a hablar hablando, habiendo tenido contacto con modelos de conversación. Pueden aprender a contar cuentos escuchándolos, y a escribir poesía tras ver primero modelos de poemas. Los modelos son indispensables, sean o no sean imitados con éxito.

Por desgracia, uno de los problemas inherentes al uso de modelos es que pueden inhibir la conducta de imitación en vez de provocarla. Sabemos esto por nuestra experiencia universitaria, ya que estamos familiarizados con brillantes miembros de la facultad cuyas lecciones eran obras de arte y cuyos alumnos quedaban, en consecuencia, paralizados de admiración. La misma situación se da como norma, más que como excepción, en el caso de los padres que cuentan historias a sus hijos. Los cuentos escritos por profesionales suelen estar tan llenos de imaginación y emoción que los niños los encuentran irresistibles y quieren oírlos una y otra vez. Esas historias pueden ser pura delicia, pero también pueden estar escritas y contadas tan impresionantemente que intimiden a los niños que, en otro caso, podrían utilizarlas como modelos para sus propias narraciones.

Incluso cuando son los padres los que inventan la historia, en lugar de recurrir a una ya escrita, las alegrías de la creatividad y el placer de ver las expresiones absortas de las caras de los que están escuchando, pendientes de nosotros, nos impiden darnos cuenta de que los niños están identificándose vicariamente con la creatividad del adulto, en vez de experimentar la liberación de la suya propia.

No es necesario decir que intentar hacer filosofía con los niños en una comunidad de investigación infantil, sin el modelo de conversación que puede contener una historia, tal vez sea la forma más difícil de hacerlo. Por otra parte, el uso de ese modelo puede ser contraproducente

si se presenta como producto final acabado que hay que estudiar con respeto, en vez de como estímulo para investigar y como ejemplo de la forma de hacerlo.

Si queremos que los niños sean reflexivos, tenemos que presentarles modelos de niños que reflexionen. Esto no significa que tengamos que rodearlos con imágenes de *El Pensador,* de RODIN, ese solitario adulto de postura tensa y fisonomía agitada. Debemos representar de alguna forma los procesos de pensamiento tal como se dan entre los niños, y el medio ideal para hacerlo sería la literatura, aunque no la ya existente. La mayoría de las historias infantiles incluyen niños de ficción que son felices o desgraciados, hermosos o vulgares, obedientes o desobedientes, pero rara vez aparecen como reflexivos, capaces de análisis, críticos o especulativos. Además es una literatura que nos presenta la descripción de la ejecución de ciertos actos mentales específicos. Los personajes de JANE AUSTEN deducen, suponen, teorizan, creen y piensan. Los de HENRY JAMES «vacilan», «reciben (alguna información)», sopesan, deliberan y cavilan. Un currículum que pretende lograr que los niños piensen en su situación y en sus vidas, debe también representar a los niños pensando tanto sobre sus vidas como sobre el mundo que les rodea.

En este momento empezamos a darnos cuenta de lo que ha impulsado a editoriales y editores a excluir la reflexión del campo de sus relatos infantiles. Puede mostrarse a los adultos pensando, porque el tejido de su experiencia es ineludiblemente problemático, de forma que deben pensar, elegir y actuar si quieren sobrevivir. Pero se ve a los niños viviendo en un mundo cuya seguridad está garantizada por los adultos, un mundo en el cual no existe la amenaza de lo problemático, con el resultado de que, en esas circunstancias, no es necesario que los niños piensen activamente. La inevitable descripción de una infancia feliz es, al mismo tiempo, el retrato de una infancia purificada de todo lo que pudiera ser problemático o confuso, y, por tanto, depurada de todo lo que necesita reflexión. No se espera que las lecturas infantiles lleguen más allá, dramatizando la condición del gran número de niños de todo el mundo que sufren de desnutrición, abandono, golpes, falta de cariño o de protección y humillaciones. Pero hay que admitir la pesada responsabilidad de tales lecturas si fracasan al describir a los niños como seres pensantes, porque la imagen del niño que forja la literatura infantil tiene mucho

que ver con la imagen que los niños interiorizan de sí mismos, y con el autoconcepto que mantienen en la vida adulta.

Por medio de modelos de ficción es posible mostrar a los niños que pueden pensar por sí mismos de forma más razonable y original, porque queremos estimular ambas cosas, que piensen y que lo hagan mejor. Si la lectura del texto va seguida de discusiones interpretativas y críticas sobre las ideas ocultas entre líneas en el texto, como el tesoro en el juego de la búsqueda del tesoro, los estudiantes rivalizarán ansiosamente entre sí para expresar sus puntos de vista y, si no pueden hacerlo oralmente, hay que animarles a que lo hagan por escrito, ya sea en forma de ensayo, de diálogo, de cuento corto o de poesía.

Por supuesto, rara vez se piensa de acuerdo con las normas de la escritura expositiva: por el contrario, el pensamiento suele ser bastante condensado y elíptico. Los pensamientos van dando tumbos en nuestra cabeza, a menudo de forma simultánea y rara vez de manera coherente. La discusión con una comunidad de investigación que congenie entre sí puede ayudarnos a ordenar estos pensamientos y a pulirlos un poco, pero se necesita algo más para poder pasarlos a un papel. Para esto es útil presentar a los estudiantes modelos poéticos que sean tan fortuitos, familiares y naturales que casi parezcan ser pensamientos en voz alta. Pasar del pensamiento a la composición expositiva requiere un camino un poco más largo y difícil, pero del pensamiento a la poesía sólo hay un paso. No es de extrañar, entonces que el pensamiento filosófico infantil, cuando se consolida en una obra, pueda tomar la forma de un poema.

No he intentado identificar la variedad de ejemplos existentes en el currículum de Filosofía para Niños, en el que éstos aparecen visitando un museo, discutiendo cuestiones estéticas, o pintando o esculpiendo y discutiendo problemas de psicología o epistemología de la creación, o, incluso, conversando con sus padres o abuelos sobre temas de filosofía del arte. Son, después de todo, meros artificios y tendrán sentido en la medida en que generen sentido, lo mismo que el sentido de los diálogos que SÓCRATES mantenía con los jóvenes hay que encontrarlo en las acciones de sus estudiantes y en las de los alumnos de esos estudiantes, generación tras generación, hasta llegar a nosotros, a los jóvenes de las aulas de hoy, esperando su primer contacto con la filosofía, como las botellas en una bodega están simplemente esperando ser descorchadas.

V

EPÍLOGO

Capítulo 15

La filosofía de la infancia

¿Tienen los niños derecho a razonar?—¿Pueden los niños implicarse en una investigación ética?—¿Es posible que los roles de la infancia sean útiles para la filosofía social?—Niños y personas.

La división de la filosofía en compartimientos refleja y responde a ciertas diferencias entre habilidades específicas y entre dimensiones específicas de la experiencia humana. Las habilidades en cuestión son, fundamentalmente, las variedades de razonamiento. Las dimensiones de la experiencia incluyen la estética, la moral, la social y la religiosa. Unos pocos filósofos podrían poner en cuestión la objetividad de estos últimos dominios, pero es probable que pocos discutan la objetividad y universalidad de la infancia. Parece, por tanto, que la infancia es una dimensión legítima de la conducta y la experiencia humana y que se merece un tratamiento filosófico tanto como las otras dimensiones para las que ya existe una rama de la filosofía. Quizás su principal derecho a una singularidad filosófica sea el hecho de que, si en realidad no está reprimido, es sin duda el aspecto olvidado de la experiencia.

Aunque no es el caso que todo niño sea un filósofo, está en general garantizado (excepto en muy raros ejemplos) que todo filósofo fue en su momento un niño. Y si los últimos años nos han ayudado a demostrar que la experiencia de la filosofía no tiene por qué ser incompatible con la infancia, del mismo modo puede resultar que la experiencia de la infancia —o, en definitiva, la perspectiva de los niños— no tiene por qué ser incompatible con el mundo de los adultos. El hecho de que tengamos edades biológicas diferentes no provoca más dificultades a la mutua comprensión que las que pueda provocar el hecho de que tengamos dife-

rente sexo biológico. Ciertamente, la situación de los adultos cara a cara con los niños es algo mejor que la situación de los hombres frente a las mujeres ya que la última distinción es simétrica, pues ninguno de los dos ha sido nunca el otro, mientras que los adultos fueron una vez niños, incluso aunque los niños nunca han sido adultos. Además, del mismo modo en que las diferencias entre las perspectivas femenina y masculina no constituyen una barrera insuperable que impida compartir las respectivas experiencias, las diferencias entre la perspectiva infantil y adulta representan una invitación para una experiencia compartida de la diversidad humana más que una excusa para mantener la hostilidad intergeneracional, la represión y la culpabilidad. Por ejemplo, si la infancia fuera una dimensión de la experiencia humana menos enclaustrada y más abiertamente reconocida, podríamos esperar que los filósofos admitieran con mayor candor hasta que punto sus «maduras» concepciones son embellecimientos sistemáticos de intuiciones y convicciones que mantuvieron con firmeza en la infancia. Incluso aquellos filósofos que quisieran mantener una opinión contraria, afirmando que sus concepciones como adultos son totalmente diferentes a las que tenían cuando eran unos niños, podrían reconocer hasta qué punto el desarrollo de su perspectiva última representó una reacción contra las convicciones infantiles, que no eran menos filosóficas que las que vinieron a sustituirlas.

No obstante se mantendrá la interrogación respecto a qué es lo que hay en la infancia que le concede el derecho a llegar a ser un área de la filosofía. La respuesta a esta pregunta parece ser que, para merecer una filosofía, una materia debe ser lo suficientemente rica en sus implicaciones como para hacer una contribución significativa a otras áreas de la filosofía. Los estudios especializados en el campo en cuestión deben ser a su vez valiosos para la metafísica, o para la lógica, o la epistemología, y los que se dedican a estas áreas deben descubrir que habían ignorado el nuevo campo en perjuicio propio. La cuestión es, por tanto, si la infancia cumple esos requisitos. Ciertamente podría darse el caso de que el desarrollo de filosofías de la infancia prometiera implicaciones significativas para la filosofía social, la metafísica, la filosofía del derecho, la ética, la filosofía de la educación y otras áreas filosóficas. El propósito de este capítulo es identificar algunas de esas áreas en las que ya se está trabajando o en las que hace falta trabajar.

Ya hay en marcha, o hace falta emprenderlos, algunos proyectos que responderían a las siguientes cuestiones (por mencionar sólo unas pocas):

1. ¿Tienen los niños derecho a razonar y qué implicaciones, si es que hay alguna, serían pertinentes para la filosofía del derecho?
2. ¿Pueden los niños dedicarse a una investigación ética como alternativa significativa al hecho de ser sometidos a un adoctrinamiento moral? Si esto es así, ¿cuáles son las implicaciones de semejante investigación ética para el campo general de la ética?
3. ¿Qué valor pueden tener para la filosofía social los roles de los niños en cualquier teoría de la comunidad?
4. ¿En qué sentido la pregunta «¿Qué es un niño?» arroja luz sobre la pregunta «¿Qué es una persona?», hasta el punto de hacer una contribución significativa al alcance metafísico de ese último tema?

Podemos pasar ahora a examinar cada uno de esos temas con algún detalle.

¿Tienen los niños derecho a razonar?

Es bien sabido en la filosofía que en estos momentos se presta considerable atención a los derechos de los niños. Es gratificante, desde luego, el florecimiento de este interés, pero existe una notable necesidad de que se preste una mayor atención al derecho de los niños a razonar, especialmente el aspecto del problema que BERTRAM BANDMAN ha denominado en un reciente artículo «el derecho de los niños a investigar».

Cuando empleamos una frase con cierto impacto, como «derecho a investigar», corremos el peligro de pasar por alto la ambigüedad que es dominante en el uso del término «investigar». Esto es especialmente cierto en el caso de los niños, ya que todos nosotros sabemos lo incansables que pueden ser los niños haciendo preguntas a los adultos, mientras que conocemos muy pocos casos, si es que conocemos alguno, en el que los niños se impliquen en una investigación en el sentido de PEIRCE. Por tanto, no es sorprendente que nuestra comprensión inicial de la frase «derecho a investigar» sea en el sentido de que los niños tienen derecho a hacer preguntas, particularmente a los adultos, y en relación a temas

que quizás a los adultos no les interese discutir con los niños, bien sea porque desean proteger a los niños de ese conocimiento, bien porque desean protegerse a ellos mismos y a los niños de un uso irresponsable de ese conocimiento. En este sentido, el derecho del niño a preguntar incluye el tema posterior del derecho del adulto a no responder.

Como sabemos, el hecho de que toda respuesta tenga una pregunta, no significa que toda pregunta tenga, o merezca, una respuesta ni que todo reto merezca una réplica. HOBBES menciona una situación análoga cuando argumenta que puede haber ciertas cosas que un ciudadano puede justamente rehusar cumplir, aunque el soberano se lo haya ordenado justamente. De forma parecida, hay ocasiones en las que, aunque un niño o una niña tienen derecho a hacer determinadas preguntas, el adulto puede, sin cometer una injusticia, rehusar el dar una respuesta o pueden correctamente dar una evasiva por respuesta. Evidentemente se dan casos —y en esto HOBBES es bastante instructivo— en los que el derecho de una persona a ordenar no implica necesariamente que otra persona esté obligada a obedecer. Es precisamente en esta tierra de nadie jurídica donde el examen de los derechos de los niños puede resultar más gratificante.

Pero sean cuales sean los méritos que pueda tener examinar el derecho de los niños a investigar en el sentido de «hacer preguntas» —presumiblemente a aquellos que «saben las respuestas»—, seguimos sin examinar el tema más importante, y éste es el derecho de los niños a implicarse en una investigación cooperativa. Semejante posibilidad parecía algo remoto hasta que no apareció una propuesta como la filosofía en la escuela elemental. Pero una vez que se ha establecido firmemente que existen sólidas bases académicas para la institucionalización de la filosofía como una parte integral de la educación elemental y secundaria, no podemos olvidarnos del hecho de que la cuestión de la libertad académica no puede limitarse por más tiempo a los campus universitarios. En los próximos años la discusión de los filósofos necesitará dedicarse más y más a los temas que están surgiendo acerca de la libertad académica de los niños, según estos temas vayan proliferando bajo diversos encabezamientos, como el derecho del niño a saber, a razonar, a dudar, a creer (esperemos que no sea necesaria una batalla legal por separado para cada acto mental).

Por último, no deberíamos pasar por alto que negar a un individuo el derecho a expresarse lleva aparejado al mismo tiempo negar a otros el que puedan aprender lo que ese individuo podría haber expresado. Es en este sentido en el que, si vamos a tener que ver a los niños pero no escucharlos, su silencio nos privará a todos los demás de sus intuiciones e ideas. Si alguien plantea la objeccion de que las opiniones de los niños son raras veces juiciosas, no sería impropio sugerirle que cantidad de opiniones de adultos parecen ser muy poco provechosas.

¿Pueden los niños implicarse en una investigación ética?

El descubrimiento de que los niños pueden hacer filosofía, y que además lo hacen con competencia y con agrado, plantea de otra manera la necesidad de desarrollar filosofías de la infancia. Porque si los niños pueden razonar desde que empiezan a hablar y pueden hacer filosofía desde que empiezan a razonar, la alianza actual entre la ética filosófica y la pisocología evolutiva empezará a mostrar signos de tensión que serán bien recibidos. Si resultara que, en cada estadio de su crecimiento, los niños pueden implicarse en una investigación ética, ya no sería necesario que la ética estuviera inficionada, como sucede actualmente, por esa manipulación adoctrinadora de las opiniones y actitudes morales de los niños que se llama a sí misma «educación moral». Los que utilizan la filosofía para adoctrinar son deplorables, tan deplorables como aquellos que utilizan la filosofía para socavar los fundamentos de algunas creencias, con la excusa de que sólo haciendo eso pueden liberar a los niños del dogma y la superstición. Pues esta actitud puede ser, en efecto, adoctrinar en el relativismo, o en cualquier otro «ismo».

Los que ostentan el liderazgo en las teorías del desarrollo infantil tienden a cometer dos errores cruciales. En primer lugar, con frecuencia asumen que la infancia es la preparación para la vida adulta y que sólo se la debe mirar como un medio para conseguir un fin, o como una condición incompleta que se dirige hacia su perfección. Los adultos saben y los niños no saben; los niños deben, por tanto, adquirir el conocimiento del que sus mayores están tan bien dotados. De este modo, el primer error es dar por supuesto que, si los niños no se mueven en la dirección

de lo que los adultos sabemos, creemos y valoramos, algo debe funcionar mal en su «desarrollo». Semejante perspectiva ignora la posibilidad de que la infancia que no ha sido seguida por la vida adulta no sea más incompleta que la vida adulta que no ha sido precedida por la infancia. Solamente si ambas están juntas constituyen una «vida».

En segundo lugar, los que proponen la tesis del desarrollo tienen siempre cuidado de seleccionar aquellos criterios que reforzarán la tesis que están intentando probar, mientras que ignoran otros criterios que podrían debilitar su tesis. Proponen como modelos las disciplinas educativas que están organizadas en un orden que va de lo simple a lo complejo (las matemáticas serían un buen ejemplo). Según los niños van dominando esas disciplinas, se piensa que su desarrollo progresivo se produce paso a paso y conforme al plan previsto. Pero los que mantienen la tesis del desarrollo procuran asegurarse de no seleccionar criterios como los de la expresión artística o el discernimiento filosófico porque, si así lo hiceran, su posición no sería tan atractiva. ¿Por qué los niños pintan cuadros tan impresionantes en la primera infancia? ¿Por qué plantean tantas preguntas metafísicas cuando son todavía muy pequeños, y parece que luego van perdiendo sus capacidades cuando van acercándose a la adolescencia? ¿Cómo pueden los niños aprender los términos, la sintaxis y la lógica de todo un lenguaje —y a veces ciertamente de varios lenguajes— cuando son todavía muy pequeños, una hazaña que cae fuera del alcance de la mayoría de los adultos? ¿Como tendría que ser la educación para *mantener* el desarrollo del niño siguiendo esas líneas meteóricas con las que empieza, en lugar de dejar que decaiga en la apatía y la amargura, cosa que ocurre con tanta frecuencia en estos momentos? Parece que por cada criterio que ofrezcamos a favor de la tesis del desarrollo es posible encontrar otro criterio que vaya en contra. Y por cada aspecto del crecimiento de una niña en el que parezca darse un desenvolvimiento natural, existe otro aspecto en el que el desarrollo sólo se produce gracias a una intervención constante, siendo la educación un perfecto ejemplo.

En resumen, la filosofía de la infancia recibiría un gran apoyo de un trabajo nuevo y fresco en la teoría ética. Ese trabajo tendría en cuenta la capacidad de los niños para implicarse en un diálogo racional, para ofrecer razones de su conducta, y no trataría a los niños de forma arrogante y

condescendiente, dando por supuesto que su conducta es necesariamente más egoista y menos idealista que la conducta de los adultos. Dicho trabajo reconocería también que el enfoque del desarrollo ha logrado una gran plausibilidad al comparar los niños y los adultos sobre todo en términos del conocimiento de los adultos en lugar de utilizar otros criterios con los cuales los niños podrían haber salido mejor parados y los adultos mucho peor. Se necesita una teoría de la investigación ética, pero los que diseñen semejante teoría deberían no olvidar en ningún momento que la ética en la que están metidos es una parte de la filosofía no una parte de la ciencia. Pues el hecho de que un enfoque ético pretendiera ser «científico», provocaría con toda seguridad el que fuera rechazado por el contexto escolar, más o menos con la misma seguridad que sería rechazado si pretendiera estar garantizado por la «religión».

¿Es posible que los roles de la infancia sean útiles para la filosofía social?

Otra área en la que hay que trabajar es la filosofía social. La filosofía de la infancia necesita plantar cara a aquellas consideraciones en las que la infancia ha sido acusada de rasgos que deberíamos tratar como problemáticos en lugar de darlos por supuesto. Una de esas acusaciones típicas es el reproche de que, a diferencia de sus padres y abuelos, los jovenes encuentran el trabajo repugnante. Ahora bien, como señaló DEWEY, en cierto sentido, la pereza es un invento moderno ya que es la respuesta que puede esperarse ante determinadas características del trabajo en la fábrica moderna que convierten ese trabajo en algo aborrecible. Pero probablemente no sea ésta la explicación del cambio de actitudes en la infancia y, si no lo es, ¿cuál es?

Si escuchamos las quejas de los padres, oíremos decir que el problema se plantea como una carencia de simetría intergeneracional: nuestros padres trabajaron duro y aprendimos de ellos a trabajar igual. ¿Por qué nuestros hijos no han aprendido lo mismo de nosotros? Al igual que nuestros padres, nosotros amamos el trabajo. ¿Por qué lo odian nuestros hijos?

Una buena razón para considerar esto como un problema de la filo-

sofía social es enfocarlo como un ejemplo de la decadencia de la comunidad. Hace tan sólo unas pocas generaciones, la unidad básica de trabajo en la sociedad no era el individuo o la fábrica sino la familia. La familia era una comunidad de trabajo en la que los individuos de todas las edades tenían una misión que cumplir. Pero conforme el deseo de éxito personal sustituyó al proceso normal de sucesión generacional, los niños de esas comunidades orientados al trabajo se lanzaron en busca de sus propios objetivos y trabajaron por ellos tan esforzadamente como antes lo habían hecho en el seno de sus familias. Se convirtieron en profesionales cuya ética del trabajo era más personal que social. Su trabajo —como doctores, profesores, contables, administrativos— era algo que no podían compartir con sus hijas e hijos, porque la familia había dejado de ser la unidad básica de trabajo a la que pertenecían. Los esfuerzos del niño para participar eran rechazdos con un «No molestes a papá que está ocupado» o «Por favor, vete fuera a jugar. ¿No ves que tu madre está trabajando?» La niña lo captó muy pronto: lo que había entre ella y sus padres era una cosa odiosa que se llamaba trabajo. Quizás no había ninguna razón para que no le gustaran los padres, pero es posible que no le gustara lo que ellos estaban haciendo.

Obviamente necesitamos alguna orientación en este caso. ¿Aceptamos este cambio de actitudes como un hecho que no se puede modificar o queremos hacerle frente o dejarlo a un lado? ¿Si elegimos intentar reconstruir el trabajo comunitario, cómo vamos a conseguirlo? ¿Podrían ser un paso en esa dirección las comunidades de investigación en las que participaran adultos y niños juntos como iguales?

No es inusual ver cómo la gente abre desmesuradamente sus ojos cuando oye hablar de unos niños implicados en una investigación. Hay más incertidumbre en su respuesta cuando se añade la noción de comunidad. Pero resulta difícil concebir una investigación que no se produzca en un contexto comunitario y, si esto es lo que normalmente ocurre entre los adultos, ¡cuánto más cierto es todavía en el caso de los niños! Recurrir a procedimientos objetivos y compartidos, estar abiertos a la evidencia, desafiar las inferencias mal hechas, considerar las consecuencias de las presuposiciones y las hipótesis, todas esas cosas ayudan a poner los cimientos de una comunidad de investigación tanto entre niños como entre adultos. Cuando todos esos procedimientos y otros próximos son interiorizados por cada uno de los que participan, el resultado es la reflexión crítica. Más que crítica, pues es también auto-crítica. Uno llega a acostumbrarse a preguntarse a sí mismo las mismas cosas que le pantea a los demás compañeros del diálogo. No hace falta decir que los que son capaces de implicarse en una autocrítica cognitiva están bien dispuestos para ser capaces de ejercer un auto-control en el compartamiento. La interiorización de los procedimientos de la comunidad de investigación tiene, por tanto, una dimensión tanto moral como dialógica o teórica.

Más todavía, la formación de comunidades infantiles en las que el candor y la confianza se mezcla libremente con el asombro, la búsqueda y el razonamiento, proporciona un apoyo social que es necesario en esos años en los que los niños están perdiendo los lazos que les vinculan a sus familias y están intentando afirmarse a sí mismos como individuos maduros y responsables. No deberíamos olvidar la constante advertencia de MARGARET MEAD, diciéndonos que debemos aprender a diseñar mecanismos sociales que suavicen los períodos de transición de los niños en su proceso de crecimiento.

Niños y personas

Por último está el problema de los niños como personas. Nosotros pensamos normalmente en la cualidad de persona como algo que no se tiene de nacimiento sino que se consigue gradualmente. Nadie parece capaz de decir exactamente cuál es la edad normal para convertirse en una persona, pero sospechamos que, en comparación con otras épocas, el punto de partida de ser una persona se pone ahora en una edad más temprana y el comienzo de la madurez en una más tardía. Sin embargo, aunque algo se ha acortado el período en que uno es una no-persona, o una todavía-no-persona, hemos seguido creyendo que uno debe dar pruebas con su conducta de que merece ser llamado persona antes de que se pueda celebrar el adecuado rito de la predicación. Lo mismo se puede decir del reconocimiento de que una niña o un niño tengan un yo personal, o sean racionales. En general está sólidamente justificado el que seamos reticentes ante el empleo honorífico de términos, pero dicha

justificación puede que no sea suficiente en el caso de privar a los niños de su condición de personas o de su racionalidad.

Ahora bien, normalmente se debe hacer una nítida distinción entre consecución y atribución. Cuando hablamos de consecución nos basamos en conductas observables y sólo se otorga cuando se dan manifestaciones reales de dichas conductas (en el sentido de que los que escriben son llamados escritores, los que corren, corredores, y así sucesivamente). Pero la atribución asigna a su objeto unas propiedades (tales como el prestigio y el carisma) independientemente de cualquier conducta observada, ya que esas propiedades existen completamente en la medida en que la gente quiere atribuirlas o imputarlas. Entre esos dos casos extremos más nítidamente definidos existen muchos casos difíciles en los que es discutible saber si lo que se predica es o no es gratuito.

Sin embargo, la distinción entre consecución y atribución se parece bastante a un juego de cartas en el que hay un comodín y el comodín consiste en el hecho de que la aplicación de la distinción a los casos en los que se debate el *significado* puede ser algo diferente a la aplicación que se hace en los casos en los que se debate la *verdad.*

Algunas veces ocurre, como nos dice C. I. Lewis, que el sujeto debe aportar ciertas condiciones a una experiencia para comprender o entender el objeto correctamente, y cualquier cosa que el sujeto deba de este modo aportar para captar el significado del objeto, pertenece al objeto y no al sujeto . Si aceptáramos esta tesis de Lewis, se seguiría que conceptos como el de «persona» y «racional», cuya atribución hace significativo lo que de otra manera no sería significativo, pertenecen merecidamente al sujeto de dicha atribución. Estamos, por tanto, pragmáticamente justificados al considerar la conducta de los niños una conducta de personas racionales, por el hecho de que podemos comprender esa conducta como algo más significativo que si rehusamos ocuparnos en algo que consideramos atribuciones no justificadas o gratuitas.

Imputar la racionalidad a los niños está además justificado en base a que el hacerlo así ha tenido con frecuencia como consecuencia el que existan datos a favor de la racionalidad de los niños. Por lo tanto, no debemos confundir esto con el postulado jurídico de que la gente es inocente hasta que no se demuestre lo contrario. Tratar a una persona procesada como no culpable no confirma su inocencia: tratar a los niños como seres racionales tiende a producir la evidencia que confirma su racionalidad.

Admitamos o no admitamos que estos argumentos concretos sean convincentes, el tema de la condición de personas y la racionalidad de los niños, seguirá estando omnipresente en la filosofía de la infancia. Y otro aspecto del problema parece exigir aquí una formulación pragmática. Pues si rehusamos reconocer la racionalidad de los niños, no podremos implicarnos satisfatoriamente en un diálogo filosófico con ellos, porque no podremos aceptar sus intervenciones como razones. Si no podemos hacer filosofía con niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos. Quizás sea tratar a los niños como personas el precio que debamos pagar a largo plazo para conseguir mejoras sociales bastante sustanciales.

[1] C. I. Lewis, *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Illinois: Open Court, 1946, pp. 469-78.

Bibliografía

ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970.

ASCH, SOLOMON E.: *Social Psychology*. New York: Prentice-Hall, 1952.

SAN AGUSTÍN: *Confesiones*. Madrid: Editorial Católica, 19.

— *Divine Providence and the Problem of Evil*. Washington, D.C.: Catholic University of America Press, 1948.

— *Soliloquios. Meditaciones*. Madrid: Aguilar, 1968.

— *Concerning the Teacher*. New York: Random House, 1948.

BAIER, KURT: «Good Reasons», *Philosophical Studies* 4 (1953). 1-15.

— *The Moral Point of view*. Ithaca: Cornell University Press, 1958.

— «Response to Matthew Lipman's *'Philosophical Practice and Educational Reform'*». *Journal of Thought* 20, n.° 4 (Winter, 1985): 37-44.

BAIER, KURT and RESCHER, NICHOLAS (Ed.): *Values and the Future*. New York: Free Press, 1969.

BANDMAN, BERTRAM: «The Child's Right to Inquire». *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 2, n.° 2, pp. 4-11.

BARON, JONATHAN: *Rationality and Intelligence*. New York: Cambridge University Press, 1985.

BAYLES, ERNEST E.: *Pragmatism in Education*. New York: Harper and Row, 1966.

BEARDSLEY, MONROE C.: *Practical Thinking*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1945.

BELLAH, ROBERT et al.: *Hábitos del Corazón*. Madrid: Alianza, 1989.

BENDERSON, ALBERT: «Critical Thinking». *Focus* 15 (1984): 7-9.

BENJAMIN, MARTIN: «Can Moral Responsability Be Collective and Non-Distributive?» *Social Theory and Practice*. Fall, 1976.

BERLYNE, D. E.: «Children's Reasoning and Thinking». En Paul Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. 3rd. ed. New York: Wiley, 1970.

BERMAN, RONALD. Op Ed column: *The New York Times*, Jan. 29, 1978. p. 4.

BETTELHEIM, BRUNO: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1977.

BLOOM, BENJAMIN, et al. eds.: *Clasificación de las metas educativas*. Vol. 1.: *Taxonomía de los objetivos*. Madrid: Marfil, 1979.

BRANDT, ANTHONY: «Teaching Kids to Think». *Ladies Home Journal* (Sept. 1982): 104-6.

BRUMBAUGH, ROBERT S.: *The Philosophers of Greece.* Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1981.
BRUNER, JEROME S.: *On Knowing: Essays for the Left Hand.* New York: Atheneum, 1965.
— *El proceso de la Educación.* México: UTHEA, 1963.
— *Hacia una teoría de la instrucción.* Mexico: UTHEA, 1969.
— GOODNOW, J. J., y AUSTIN, G. A.: *Proceso mental en el aprendizaje.* Madrid: Narcea, 1978.
BUBER, M.: *¿Qué es el hombre?* México: F.C.E., 1984.
— *I and Thou.* New York: Scribner, 1958.
BUCHLER, JUSTUS: «¿What is a Discussion?» *Journal of General Education.* Oct. 1954.
— *The Concept of Method.* New York: Columbia University Press, 1961.
CHANCE, PAUL: *Thinking in the Classroom.* New York: Teachers College Press, 1986.
COHEN, M., y NAGEL, E.: *An Introduction to Logic and Scientific Method.* New York: Harcourt, Brace and World, 1934.
COLLINGWOOD, ROBIN G.: *The Principles of Art.* Oxford: Oxford University Press, 1937.
DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H., y PETERS, R. S.: *La educación y el desarrollo de la razón.* Madrid: Narcea, 1982.
DESCARTES, RENE: *The Philosophical Writings of Descartes.* Cambridge: Cambridge University Press, 1984-85.
DEWEY, JOHN: *Art as Experience.* New York: Minton, Balch, 1934.
— *The Child and the Curriculum.* New York: Macmillan, 1955.
— *Cómo pensamos.* Barcelona: Paidós, 1989.
— *Democracia y educación.* Buenos Aires: Losada, 1967.
— *Experiencia y educación.* Buenos Aires: Losada, 1943.
— *Experience and Nature.* New York: Norton, 1929.
— *Naturaleza humana y conducta.* México: F.C.E., 1964.
— *Logic: The theory of Inquiry.* New York: Holt, 1938.
— *The Theory of Moral Life.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1908.
— *Theory of Valuation.* Chicago: University of Chicago Press, 1939.
DONALDSON, M.: *La mente de los niños.* Madrid: Morata, 1984.
DOYLE, J.: *Educational Judgements.* London: Routledge and Kegan Paul, 1972.
DURKHEIM, EMILE: *La educación moral.* Salamanca: Sígueme.
— *The Division of Labor in Society.* Trans. G. Simpson. New York: Macmillan, 1933.
— *Suicide.* Trans. J. A. Spaulding and G. Simpson. Glencoe, Illinois: Free Press, 1951.
EDEL, ABRAHAM: *Ethical Judgement.* Glencoe, Illinois: Free Press, 1959.
— *Science and the Structure of Ethics.* Chicago: University of Chicago Press, 1961.
EDGEWORTH, RICHARD LOVELL: *Essays on Professional Education.* London: J. Johnson, 1809.
EDGEWORTH, MARIA, y EDGEWORTH, RICHARD LOVELL: *Practical Education.* New York: Hopkins, 1801.

ENDE, MICHAEL: «Literature for Children». *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 5, n.° 2. pp.2-5.
ENNIS, ROBERT H.: *Logic in Teaching.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1969.
EPICTETUS: *Enchiridion.* Trans. G. Long. Chicago: Henry Regnery, 1956.
ERIKSON, E.: *Infancia y sociedad.* Barcelona: Paidós, 1983.
— «The Golden Rule in th Light of New Insights». En ERIKSON, E.: *Insight and Responsability.* New York: Norton, 1950.
EVANS, CLYDE: *Critical Thinking and Reasoning.* Albany, New York: University of the State of New York, 1976.
FIRESTONE, SHULAMITH: *Dialéctica del sexo.* Barcelona: Kairós, 1976.
FLAVELL, J. H.: *Desarrollo cognitivo.* Madrid: Visor, 1984.
— *La psicología evolutiva de Jean Piaget.* Buenos Aires: Paidós, 1976.
FREIRE, PAULO: *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI, 1985.
GLOCK, CHARLES et al. (Eds.): *Adolescent Prejudice.* New York: Harper & Row, 1975.
GOLDING, WILLIAM: *El señor de las moscas.* Madrid: Alianza, 1988.
GOODMAN, NELSON: *Lenguajes del Arte.* Barcelona: Seix Barral, 1974.
GUTEK, GERALD: «Philosophy for Children». *Phi Delta Kappan.* April, 1976.
HAMLYN, D. W.: *Experiencia y desarrollo del entendimiento.* Barcelona, Herder, 1980.
HAMPSHIRE, STUART: «Logic and Appreciation». *World Review,* 1952.
HARE, R. M.: «Adolescents into Adults» en HOLLINS, T. H. B.: *Aims in Education: the Philosophical Approach.* Manchester: Manchestser University Press, 1964.
— *Freedom and Reason.* London: Oxford University Press, 1964.
HARMAN, GILBERT: *The Nature of Morality.* New York: Oxford University Press, 1977.
HAUSMAN, CARL R.: «Creativity Studies: Where Can They Go?» *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 45, n.° 1 (Fall, 1986): 87-88.
HIRSCH, E. D. JR.: *Cultural Literacy.* Boston: Houghton Mifflin, 1987.
HIRST, PAUL (Ed.): *Knowledge and the Curriculum.* London: Routledge and Kegan Paul, 1974.
HOBBES, THOMAS: *Leviathan.* Madrid: Alianza, 1989.
HUIZINGA, JOHAN: *Homo Ludens.* Madrid: Alianza, 1987.
HUME, DAVID: *Investigación sobre el conocimiento humano.* Madrid: Alianza, 1980.
HUTCHINS, R. M.: *The Conflict in Education in a Democratic Society.* New York: Harper's, 1953.
ISAACS, SUSAN: *Intellectual Growth in Young Children.* New York: Harcourt, Brace and World, 1931.
JAMES, WILLIAM: *Talks to Teachers on Psychology.* New York: Holt, 1898.
JOHNSON, TONY W.: «Philosophy for Children and Its Critics-Going beyond the Information Given». *Educational Theory* 37, n.° 1 (Winter, 1987): 61-68.
KAGAN, JEROME, y KOGAN, NATHAN: «Individuality and Cognitive Performance» En Paul Mussen (ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology.* New York: Wiley, 1970. 3.ª ed.

KANT, IMMANUEL: *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa, 1972.
KENNICK, W. E. (Ed.): *Art and Philosophy*. 2nd ed. New York: St. Martin's Press, 1979.
KOCH, KENNETH: *Rose, Where Did You Get That Red?* New York: Random House, 1973.
— *Wishes, Lies and Dreams*. New York: Chelsea House, 1970.
KOFFKA, KURT: *The Growth of the Mind*. New York: Harcourt Brace, 1924.
KOHLBERG, LAWRENCE: «Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education». En BECK, C. M.; CRITTENDEN, B. S.; SULLIVAN, E. V. (Ed.): *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. Toronto: University of Toronto Press, 1971.
LANGFORD, GLEN, y O'CONNOR, D. J.: *New Essays in the Philosophy of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1973.
LAST, JANE: «I Think, Therefore I Add». *The Times Educational Supplement*, June 15, 1984.
LEVIT, MARTIN: *Curriculum*. Urbana. Illinois: University of Illinois Press, 1971.
LEWIS, C. I.: *An Analysis of Knowledge and Valuation*. La Salle, Illinois: Open Court, 1946.
— *The Ground and Nature of the Right*. New York: Columbia University Press, 1955.
LIPMAN, MATTHEW: *Contemporary Aesthetics*. Boston: Allyn and Bacon, 1973.
— *Discovering Philosophy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1977.
— *El descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.
— *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
— *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.
— *Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
— *Kio y Guss*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
— *Suki*. Upper Montclair, N.J.: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1978.
— *What Happens in Art*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
— y SHARP, ANN MARGARET: *Growing up with Philosophy*. Philadelphia: Temple University Press, 1978.
— *Investigación Ética*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1989.
— *En busca del sentido*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.
— *Investigación Social*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1990.
— *Asombrándose ante el mundo*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992.
— *Writing: How and Why*. Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1980.
— SHARP, A. M., y OSCANYAN, F. S.: *Investigación Filosófica*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1988.
LOCKE, JOHN: *Pensamientos acerca de la Educación*. Barcelona: Akal, 1986.
— *Two Treatises on Government*. 2nd ed., ed. Peter Laslett. London: Cambridge University Press, 1967.
LYND, HELEN M.: *On Shame and the Search of Identity*. New York: Wiley, 1966.

MANDELBAUM, MAURICE: *The Phenomenology of Moral Experience*. Glencoe, Illinois: Free Press, 1955.
MARCEL, GABRIEL: *El misterio del ser*. Barcelona: Paidós, 1971.
MATTHEWS, GARETH B.: «Philosophy and Children's Literature». *Metaphilosophy* 7, n.° 1 (1976).
— *El niño y la filosofía*. México: F.C.E., 1983.
— *Dialogues with Children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.
MAYEROFF, MILTON: *On Caring*. New York: Harper and Row, 1971.
MCMANUS, MICHAEL: «Using Classroom as a Community of Inquiry». *Chicago Sun-Times*, Nov. 28, 1984.
MEAD, GEORGE HERBERT: «The Child and His Environment». *Transactions of the Society for Child Study*, 3, n.° 1 (April, 1898); 1-11.
— «The Psychology of Social Consciousness Implied in Instruction». *Science* 31, (1910): 680-93.
— *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1982.
— *Movements of Thought in the Nineteenth Century*. Chicago: University of Chicago Press, 1936.
— «The Relation of Play to Education». *University Record* 1, n.° 8 (May 1896): 141-45.
— *Selected Writings*. Ed. Andrew J. Reck. Libreria of Liberal Arts, n.° 177. New York: Bobbs-Merrill, 1964.
MERLEAU-PONTY, MAURICE: *Conciousness and the Acquisition of Language*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1973.
METCALF, LAWRENCE C.: «Research on Teaching the Social Studies». En GAGE, N. L. (Ed.): *Habdbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.
MILL, JOHN STUART: *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza, 1969.
MONTAIGNE, MICHEL E. DE: *Ensayos completos*. Barcelona: Orbis, 1984.
MONTEFIORE, ALAN: «Moral Philosophy and the Teaching of Morality». *Harvard Educational Review* 35 (Fall 1965).
MUNCHAUSEN, BARON: *Gulliver Revived: Or the Vice of Lying Properly Exposed*. London: Smith, 1785.
NELSON, LEONARD: *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*. Trad. T.K. Brown III. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1949.
NICKERSON, RAYMOND, and PERKINS, DAVID: *Enseñar a pensar*. Barcelona: Paidós, 1987.
NUTHALL, G. A., y LAWRENCE, P. J.: *Thinking in the Classroom*. Wellington, N.Z.: New Zeland Council for Educational Research, 1965.
OAKESHOTT, MICHAEL: «Learning and Teaching». En PETERS, R. S. (Ed.): *The Concept of Education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
— «Political Education». En OAKESHOT, M.: *Rationalism in Politics*. New York: Basic Books, 1962.
— «The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind». En OAKESHOT, M.: *Rationalism in Politics*. New York: Basic Books, 1962.

OPIE, IONA, y OPIE, PETER: *The Lore and Language of School Children.* New York: Oxford University Press, 1959.
PEIRCE, CHARLES: «Algunas consecuencias de cuatro incapacidades». En PEIRCE, C.: *El hombre, un signo.* (El pragmatismo de Peirce). Trad. J. Vericat. Barcelona: Grijalbo, 1988.
— «Doctrine of Chances». En *Collected Papers of Charles Sanders Peirce,* vol. 2., ed. Charles Harsthorne and Paul Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1932.
— «La fijación de la creencia». En PEIRCE, C.: *El hombre, un signo.* (El pragmatismo de Peirce). Trad. J. Vericat. Barcelona: Grijalbo, 1988.
— «Cómo esclarecer nuestras ideas». En PEIRCE, C.: *El hombre, un signo.* (El pragmatismo de Peirce). Trad. J. Vericat. Barcelona: Grijalbo, 1988.
— «Pragmatism and pragmaticism». En *Collected Papers of Charles Sanders Peirce,* vol. 5, ed. Charles Harsthorne and Paul Weiss. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1933.
— «The Probability of Induction». En *Philosophical Writings of Peirce.* Ed. Justus Buchler. New York: Dover Publications, 1955.
PETERS, R. S.: *The Concept of Education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1967.
— *Authority. Responsability and Education.* London: George Allen and Unwin, 1959.
PIAGET, JEAN: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Barcelona: Paidós, 1985.
— *La representación del mundo en el niño.* Barcelona: Morata, 1973.
— *The Early Growth of Logic in the Child.* London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
— *El juicio y el razonamiento en el niño.* Buenos Aires: Guadalupe, 1972.
— *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño.* Barcelona: Paidós, 1987.
— *Estudios sobre lógica y psicología. Madrid:* Alianza, 1982.
— *Criterio moral en el niño. Barcelona:* Fontanella, 1971.
— *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Madrid: Aguilar, 1969.
— *To Understand Is to Invent: The Future of Education.* New York: Viking, 1975.
PLATÓN: *República.* Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1975.
— *Gorgias,* en Obras completas. Madrid: Aguilar, 1968.
POSTMAN, NEIL, y WEINGARTNER, C.: *La enseñanza como actividad crítica.* Barcelona: Fontanella, 1973.
PRITCHARD, MICHAEL: *Philosophical Adventures with Children.* Lanham, Md.: University Press of America, 1985.
RATHS, LOUIS E. et al.: *Teaching for Thinking.* Columbus, Ohio: Merrill, 1967.
RATHS, LOUIS E.; HARMIN, MERILL, y SIMON, SIDNEY B.: *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom.* Columbus, Ohio: Merrill, 1966.
REED, RONALD: *Talking with Children.* Denver: Arden Press Inc., 1983.
RICHARDS, I. A.: *Interpretation in Teaching.* New York: Harcourt Brace, 1938.
ROUSSEAU, JEAN-JACQUES: *El contrato social.* Madrid: Espasa Calpe, 1987.
RYLE, GILBERT: *Collected Papers.* 2 vols. New York: Barnes and Noble, 1971.
— *The Concept of Mind.* New York: Barnes and Noble, 1949.

— «Plato». En *Encyclopedia of Philosophy.* Ed. Paul Edwards. New York: Macmillan, 1967.
— «Teaching and Self-Teaching». En *Rice University Studies* 58, n.° 2 (Summer, 1972).
SANTAYANA, GEORGE: «Ultimate Religion». En *Obiter Scripta.* Ed. Justus Buchler and Benjamin Schwartz. New York: Scribner's, 1936.
SARASON, SEYMOUR: *The Culture of the School and the Problem of Change.* Boston: Allyn and Bacon, 1971.
SCHEFFLER, ISRAEL: *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education.* Chicago: Scott Foresman, 1965.
— *El lenguage de la educación.* Buenos Aires: El Ateneo, 1970.
— *Reason and Teaching.* Indianapolis: Bobbs Merril, 1973.
SEGAL, JUDITH W.; CHIPMAN, SUSAN F., and GLASER, ROBERT (Ed.): *Thinking and Learning Skills,* vol. 1: Relating Instruction to Research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.
SHEILS, MERRIL, and BOYD, FREDERICK V.: «Philosophy for the Kids», *Newsweek,* Sept. 20, 1976.
SIMMEL, GEORGE: *Schulpädagogik. Osterwieck/Harz:* Verlag Von A. W. Zickfeldt, 1922.
SMITH, B. O.: «A Concept of Teaching». *Teachers College Record,* 61 (1960).
— «Logic, Thinking and Teaching». *Educational Theory,* 7 (1957).
— y ENNIS, ROBERT H.: *Language and Concepts in Education.* Chicago: Rand McNally, 1968.
SNOOK, I. A.: «Teaching Pupils to Think». *Studies in Philosophy and Education* 8, n.° 2 (Fall 1973).
STERNBERG, ROBERT J.: «Critical Thinking: Its Nature, Measurement and Improvement», en LINK, FRANCES R. (ed.): *Essays on the Intellect.* Alesandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1985.
SUCHMAN, J. R.: «The Child and the Inquiry Process». En PASSOW, A. H. (Ed.): *Intellectual Development: Another Look.* Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1964.
TABA, HILDA: *Dynamics of Ecuation.* New York: Harcourt, Brace and World, 1932.
— «The problems in Developing Critical Thinking». *Progresive Education* 28 (November 1950).
THORNDIKE, E. L.: «Reading as Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading». *Journal of Educational Psychology* 8 (1917): 323.
TOULMIN, STEPHEN: *El puesto de la razón en la ética.* Madrid: Alianza, 1979.
URMSON, J. O.: «Saints and Heroes». En MELDEN, A. I. (Ed.): *Essays in Moral Philosophy.* Seattle: University of Washington Press, 1958.
— «On Grading». *Mind,* 1950, pp. 398-401.
VICO, GIOVANNI BATTISTA: *The New Science of Giovanni Vico.* Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1968.

VYGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
— *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.
WALLACH, MICHAEL: «Creativity». En PAUL MUSSEN (ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley, 1970. 3.ª ed.
— «Creativity and the Expression of Possibilities», en KAGAN, JEROME (Ed.): *Creativity and Learning*. Boston: Houghton Mifflin, 1967.
WEBER, MAX: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 1969.
WEES, W. R.: *Nobody Can Teach Anyone Anything*. Toronto: Doubleday, 1971.
WERNER, HEINZ: *Comparative Psychology of Mental Development*. Chicago: Follet., 1948.
— «The Conception of Development from a Comparative and Organismic Point of View». En HARRIS, DALE B. (Ed.): *The Concept of Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957.
WHEELWRIGHT, PHILIP: *A Critical Introduction to Ethics*. 3rd. ed. New York: Odyssey, 1959.
— *Valid Thinking*. New York: Odyssey, 1962.
WHITEHEAD, ALFRED NORTH: *The Aims of Education*. New York: Macmillan, 1929.
WILSON, JOHN: *Moral Thinking*. London: Heinemann, 1969.
— *Thinking with Concepts*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1971.
WITTGENSTEIN, LUDWIG: *Lectures and Conversations on Aesthetics*. Berkeley, Calif.: University of California Press, 1967.
— *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona/México: Grijalbo/UNAM, 1989.
— *De la Certeza*. Barcelona: Gedisa, 1987.
— *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza, 1988.

PROYECTO DIDÁCTICO QUIRÓN

Materiales didácticos para una educación alternativa

- Una colección que ofrece materiales educativos críticos y activos, en una línea pedagógica que potencie la enseñanza alternativa y liberadora.
- Con una metodología propia, aplicada al entorno natural y social, que atiende especialmente al desarrollo de la autoformación y al trabajo creador y cooperativo.
- Libros dirigidos a cada uno de los niveles de enseñanza oficial, pero también útiles para la educación en barrios, universidades populares y escuelas de adultos.
- Textos escritos por grupos y profesionales preocupados por una práctica alternativa y renovadora de la enseñanza.
- Formato: 16 × 24. Entre 120 y 300 págs. PVP: Entre 600 y 1.450 ptas.

PRIMEROS TÍTULOS

1. INVENTAR EL PERIÓDICO. La prensa en la escuela. **Francisco García Novell**

Un periódico por dentro, su función en la sociedad, el lenguaje de las noticias... Los chicos aprenden a ser lectores críticos y a desmitificar, siendo protagonistas, el mundo de la información.

2. CON EL CIELO EN EL BOLSILLO. La astronomía a través de la historia **Eduardo Averbuj**

La historia de unos hombres, protagonistas de la ciencia y de los descubrimientos, que intentaron comprender nuestro papel y nuestro tamaño en el cosmos.

3. UNA ESCUELA PARA TODOS. Didáctica de la integración **Rosa Galofre y Nieves Lizán**

Un nuevo modo de afrontar la práctica educativa con un diseño curricular abierto y concreto, aplicable a la enseñanza integrada, que sugiere y desarrolla un modelo de trabajo teórico orientado a la praxis y proponiendo instrumentos y conceptos para evaluar dicho diseño.

4. LECTURA DE IMÁGENES. **Roberto Aparici** y **Agustín García-Matilla**

Los medios de comunicación audiovisual pueden servir para facilitar el aprendizaje, para instrumentar mecanismos que ayuden a defenderse de los propios medios o para fomentar la creatividad y la reflexión en la enseñanza desde una doble perspectiva: como medio de apoyo y como objeto de estudio.

5. TALLER DE LENGUA. Para un aprendizaje activo en las Enseñanzas Medias **Grupo Nadir**

Mediante este libro el alumno puede llegar al *conocimiento* de su propia lengua y a la *creación* de sus propios textos literarios. Los autores, profesores de Lengua y Literatura, han realizado esta experiencia con éxito, estimulando así el aprendizaje de la lengua.

6. ENSEÑAR LA CIUDAD. Didáctica de la geografía urbana. **Grupo Cronos**

El fenómeno urbano en un material didáctico que pretende hacer más agradable y provechoso el estudio de la ciudad en que vivimos.

7. TALLERES INTEGRALES EN EDUCACIÓN INFANTIL. **Beatriz Trueba**

Un modelo de organización escolar en la escuela infantil que desarrolla toda la capacidad creadora de alumnos y profesores (en prensa).

8. LA FÍSICA DE LA BICICLETA. **José Sánchez Real**

Todo un programa de aprendizaje de la física a través de un medio tan popular como la bicicleta.

9. UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA. **Isaac González**

Una experiencia realizada por un grupo de alumnos que demuestra que la enseñanza de la historia no tiene por qué ser aburrida.

10. DIDÁCTICA DEL MUSEO: EL DESCUBRIMIENTO DE LOS OBJETOS. **Ángela García Blanco**

Un texto que abre las puertas de los museos, convirtiéndolos en un recinto vivo para profesores, estudiosos y alumnos. (En prensa.)

11. EL DESCUBRIMIENTO DE HARRY. **Matthew Lipman**

Programa Filosofía para Niños. 5.° y 6° de EGB. Los problemas que a un grupo de niños les plantea la vida escolar, familiar y social; problemas a los que los niños intentan aplicar las normas de razonamiento.

12. INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA (Manual del Profesor).

Apoyándose en *Harry*, el profesor desarrolla multitud de ejercicios para que los niños desarrollen las destrezas básicas cognitivas, el razonamiento lógico.

13. LISA. **Matthew Lipman**

Continúa a *El descubrimiento de Harry*. Para niños desde 7.° de EGB hasta 2.° de BUP o FP.

14. INVESTIGACIÓN ÉTICA (Manuel del Profesor).

Basándose en *Lisa* analiza los conceptos básicos de ética y las exigencias de razonamiento que parecen necesarias para alcanzar un pensamiento crítico e independiente sobre estas cuestiones.

15. GUÍA DE LECTURA DE CLAUDIO RODRÍGUEZ. **Luis M. García Jambrina y Luis Ramos de la Torre**

Una guía didáctica de toda la obra de nuestro gran poeta castellano.

16. TRES FORMAS PLÁSTICAS DE CONTAR HISTORIAS. **Carlos Angolotti.**

17. EDUCACIÓN TECNOLÓGICA. GUÍA DIDÁCTICA.
Colectivo **«Inventar en la Escuela»**.